UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO
INSTITUTO DE PSICOLOGIA

VÂNIA APARECIDA CALADO

**Escolarização, gênero e conflito com a lei: um estudo de registros
de atendimento a adolescentes em medida socioeducativa**

São Paulo
2010

VÂNIA APARECIDA CALADO

Escolarização, gênero e conflito com a lei: um estudo de registros de
atendimento a adolescentes em medida socioeducativa

Dissertação apresentada ao Instituto de Psicologia da
Universidade de São Paulo como parte dos
requisitos para a obtenção do título de Mestre em
Psicologia.

Área de Concentração: Psicologia Escolar e do
Desenvolvimento Humano
Orientadora: Prof^a Dr^a Marilene Proença Rebello de
Souza

São Paulo
2010

AUTORIZO A REPRODUÇÃO E DIVULGAÇÃO TOTAL OU PARCIAL DESTE TRABALHO, POR QUALQUER MEIO CONVENCIONAL OU ELETRÔNICO, PARA FINS DE ESTUDO E PESQUISA, DESDE QUE CITADA A FONTE.

Catálogo na publicação
Biblioteca Dante Moreira Leite
Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo

Calado, Vânia Aparecida.

Escolarização, gênero e conflito com a lei: um estudo de registros de atendimento a adolescentes em medida socioeducativa / Vânia Aparecida Calado; orientadora Marilene Proença Rebello de Souza. -- São Paulo, 2010.

223 f.

Dissertação (Mestrado – Programa de Pós-Graduação em Psicologia. Área de Concentração: Psicologia Escolar e do Desenvolvimento Humano) – Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo.

1. Psicologia escolar. 2. Adolescente em conflito com a lei. 3. Fracasso escolar. 4. Medidas socioeducativas. 5. Gênero. 6. Estatuto da Criança e do Adolescente. 7. Ensino Fundamental I. Título.

LB1051

CALADO, Vânia Aparecida. *Escolarização, gênero e conflito com a lei*: um estudo de registros de atendimento a adolescentes em medida socioeducativa. 2010. 223 f. Dissertação (Mestrado) – Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo. São Paulo, 2010.

ERRATA

Na Figura 1, página 101, onde se lê “gênero”, ler: “Sexo”.

Na Figura 4, página 103, onde se lê “gênero”, ler: “Sexo”.

Na Figura 14, página 109, onde se lê “gênero”, ler: “Sexo”.

Na Figura 15, página 109, onde se lê “gênero”, ler: “Sexo”.

Na Figura 17, página 110, onde se lê “gênero”, ler: “Sexo”.

Na Figura 18, página 115, onde se lê “gênero”, ler: “Sexo”.

FOLHA DE APROVAÇÃO

Vânia Aparecida Calado

Escolarização, gênero e conflito com a lei: um estudo de registros de atendimento a adolescentes em medida socioeducativa

Dissertação apresentada ao Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo como parte dos requisitos para a obtenção do título de Mestre em Psicologia.

Área de Concentração: Psicologia Escolar e do Desenvolvimento Humano
Orientadora: Prof^a Dr^a Marilene Proença Rebello de Souza

Aprovado em:

Banca Examinadora

Prof. Dr. _____

Instituição _____ Assinatura _____

Prof. Dr. _____

Instituição _____ Assinatura _____

Prof. Dr. _____

Instituição _____ Assinatura _____

Prof. Dr. _____

Instituição _____ Assinatura _____

Prof. Dr. _____

Instituição _____ Assinatura _____

Dedico este texto a todos os(as) adolescentes e
ao meu primo Rafael (*in memoriam*),
que deixou de viver uma dessas histórias.

AGRADECIMENTOS

Ao Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo, por manter um Programa de Pós-Graduação de excelência.

Ao Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico, pelo apoio financeiro para a realização deste projeto de pesquisa.

À querida Marilene, pela orientação, confiança, incentivo, apoio, compreensão e carinho em todos os momentos. Sem sua presença, nada disso teria sido realizado. Sua determinação e luta são, para mim, exemplos a serem seguidos e inspiração.

À saudosa Ligia Assunção Amaral, cujo exemplo me inspira desde a graduação.

Ao meu amado esposo, Nicolau Apoená Castro, por seu apoio incondicional, incentivo, compreensão em todos os momentos, desde o início. E por sua excelência na realização do tratamento estatístico dos dados e orientação na análise destes.

A todos os professores que ministraram as disciplinas que cursei para o cumprimento dos créditos, em especial às Professoras Silvia Maria Cintra da Silva e Henriette Tognetti Penha Morato, pela atenção, apoio e carinho na discussão deste projeto.

Ao Professor Sérgio Fernandes Senna Pires e à Professora Maria de Fátima Araújo, pelas inestimáveis contribuições e pelo incentivo durante o Exame de Qualificação.

À Fundação Casa e a todos os profissionais que trabalham nesta instituição, pela oportunidade de realizar esta pesquisa, por todas as contribuições e orientações.

A todos os companheiros que estiveram comigo no campo de pesquisa, incluindo os que atuam na Vara da Infância e da Juventude, por seu apoio, orientação, incentivo e carinho.

Aos colegas e companheiros que trabalharam comigo na execução de medidas socioeducativas e a todos aqueles que atuam na área, pela dedicação e luta. Aos adolescentes e familiares que acompanhei neste período, por tantos ensinamentos.

Aos meus pais, Horácio e Jeanette, pelo exemplo de vida, pelo apoio, incentivo, por seu amor e por sempre estarem presentes em todos os momentos de minha vida.

À minha madrinha Janete Calado, por abrir seu lar para me acolher num momento de transição, de mudança e de realização da pesquisa de campo, por seu carinho e incentivo em todos os momentos.

Ao meu irmão William e cunhada Maria Helena, pelo incentivo e carinho. Aos meus sobrinhos Fernando e Guilherme por todo carinho e alegria proporcionados.

À minha cunhada Tamara, pelo inestimável apoio, compreensão, amizade e por compartilhar tantos momentos comigo. À sua dedicação e cuidado com a revisão deste texto. Ao meu cunhado Maia e meus sobrinhos Pedro e Yanni, pelo carinho e alegria.

Ao meu querido sogro José e querida Nita, pelo carinho e incentivo.

À minha amiga Deborah Rosário Barbosa, companheira em todas as etapas, por dividir muitos momentos, sempre acolhendo e incentivando, por sua fundamental participação na fase de sistematização dos dados e por suas contribuições na análise dos mesmos.

Às minhas amigas Claudia Ortega, Sandra Lie Ribeiro do Vale, Vanessa Pik Queen Lee, Fabíola Basta Doreto, por sempre me apoiarem e compreenderem minha ausência.

Aos meus companheiros da Verso Cooperativa de Ensino, Pesquisa e Consultoria pelo apoio e compreensão em função de minha ausência.

A todos os companheiros do grupo de orientação pelas discussões, apoio e orientações.

Aos integrantes do Laboratório Interinstitucional de Estudos e Pesquisa em Psicologia Escolar (Lieppe), pelas discussões realizadas durante os grupos de estudo e de pesquisa.

A todos os amigos e familiares que acompanham esta fase de minha vida.

À Faculdade Pitágoras – Campus Vale do Aço – Ipatinga/MG, pela oportunidade profissional e pelo apoio e incentivo nesta fase final da dissertação. À querida Claudia Cristina de Castro Alves, aos demais colegas de trabalho e a meus queridos alunos, por confiarem, acreditarem em mim e por compreenderem este momento.

A todos e a todas que contribuíram com esta pesquisa. Sem vocês nada disso teria sido possível.

RESUMO

CALADO, Vânia Aparecida. *Escolarização, gênero e conflito com a lei*: um estudo de registros de atendimento a adolescentes em medida socioeducativa. 2010. 223 f. Dissertação (Mestrado) – Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo. São Paulo, 2010.

Tendo como base a abordagem crítica em Psicologia Escolar, esta pesquisa tem como objetivos: compreender as relações estabelecidas entre adolescentes e escola que produzam atos de indisciplina que culminam no cumprimento de medidas socioeducativas em meio aberto, bem como identificar a presença das questões de gênero estabelecidas nas relações entre adolescentes e escola que culminam no cumprimento das medidas citadas. O método de pesquisa é o de estudo de caso, de caráter documental, realizado em município da Grande São Paulo, a partir de análise de pastas técnicas de adolescentes que cumpriram medida socioeducativa em meio aberto, de 2000 a 2007. Na primeira etapa, pesquisamos 629 pastas técnicas de adolescentes na faixa etária dos 12 a 19 anos, com o seguinte perfil: 91,6% meninos e 8,4% meninas; 68,5% com 15-17 anos; 65% das meninas e 52% dos meninos estudavam; 60% cursavam entre a 5ª e a 8ª série do Ensino Fundamental; proporcionalmente as meninas apresentam maior escolaridade. As meninas são identificadas nas pastas técnicas como aquelas que cometeram mais furto (25%) e agressão (22%), e os meninos como aqueles que realizaram mais roubo (37%) e furto (19%). Dezenove pastas técnicas referem-se a adolescentes que cometeram ato infracional na escola, predominantemente a agressão. Na etapa qualitativa, selecionamos cinco pastas técnicas para análise. Constatamos que os atendimentos aos adolescentes que cumprem a medida socioeducativa apresentam foco individual, sem resgate da trajetória escolar e do que os levou a cometer o delito, sem ações em parceria com a escola. Consideramos que essas práticas e discursos culpabilizam e tornam mais crônica a situação vivenciada por esses adolescentes. É necessário realizar ações que promovam o protagonismo juvenil, possibilitando a expressão, ressignificação e construção de novas práticas ancoradas na autonomia e no compromisso mútuo entre instituições educativas e seus participantes, na direção da superação da complexa rede de relações que produzem fracasso escolar, violência na escola e cumprimento de medida socioeducativa.

Palavras-chave: Psicologia escolar. Adolescente em conflito com a lei. Fracasso escolar. Medidas socioeducativas. Gênero. Estatuto da Criança e do Adolescente. Ensino Fundamental.

ABSTRACT

CALADO, Vânia Aparecida. *Graduation, gender and conflict with the law*: a study of records regarding the assistance given to adolescents for socio-educative measures. 2010. 223 f. Dissertation (Master's degree), Psychology Institute, University of São Paulo (Universidade de São Paulo), 2010.

Based on the critical approach to School Psychology, this research has the following objectives: to understand the relationships established between adolescents and school that produce acts of indiscipline, which come to fulfill the socio-educative measures in an open environment, as well as identifying the presence of gender issues arisen from the relationships between teenagers and school that end up fulfilling the socio-educative measures in an open environment. The research method used is the case-study of a documentary nature, which was carried out around the Greater São Paulo, on the basis of technical folders of adolescents who had socio-educative measures fulfilled in an open environment from the year 2000 to 2007. During the first phase, 629 technical folders of adolescents whose ages range from 12 to 19 years old have been researched. The following profile was shown in the folders: boys = 91,6% and girls = 8,4%; 68,5% of them all were 15-17 years old; 65% of the girls and 52% of the boys were studying; 60% of them altogether were attending Elementary School (5th to 8th grade). Proportionally, the girls have shown a higher level of erudition. All the girls are identified in the technical folders as those who have committed more crimes of theft (25%), and of aggression (22%); and the boys as those who are more involved in crimes of robbery (37%), and of theft (19%). Nineteen technical folders belong to teenagers who have broken their school rules. Aggression was found to be the most prevalent offense among them. At the qualitative stage, five technical folders have been selected for analysis. We have found out that the assistance given to adolescents who fulfilled the socio-educative measure has been focused on individually, with no salvage of school trajectory and neither what has led them to commit the infraction without actions in partnership with the school. We considered that these actions and discourses that have focused on individual issues have blamed and turned the situation experienced by these adolescents into a more chronic one. It is necessary to take actions that promote the juvenile protagonism by allowing the expression, reframing and construction of new practices on the basis of autonomy and mutual commitment among educational institutions and their participants as well as overcoming the complex network of relationships that produce school failure, violence at school, and fulfilling socio-educative measure.

Keywords: School Psychology. Adolescent in conflict with the law. School failure. Socio-educative measure. Gender. Statute of Child and Adolescent. Elementary school.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

Conanda – Conselho Nacional dos Direitos da Criança e do Adolescente

Cras – Centro de Referência de Assistência Social

ECA – Estatuto da Criança e do Adolescente

Fundação Casa – Fundação Centro de Atendimento Socioeducativo ao Adolescente

LA – Liberdade Assistida

PIA – Plano Individual de Atendimento

PSE – Programa Saúde nas Escolas

PSC – Prestação de Serviços à Comunidade

SEDH – Secretaria Especial dos Direitos Humanos

SGD – Sistema de Garantia de Direitos

Sinase – Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo

SPDCA – Subsecretaria de Promoção dos Direitos da Criança e do Adolescente

SPE – Saúde e Prevenção nas Escolas

Unicef – Fundo das Nações Unidas para a Infância

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Distribuição dos adolescentes por sexo no município	105
Figura 2 – Ano de cumprimento da medida socioeducativa no município	105
Figura 3 – Distribuição de idade dos adolescentes e jovens em LA no município.....	106
Figura 4 – Escolarização segundo o sexo dos adolescentes e jovens cumprindo medida socioeducativa no município	107
Figura 5 – Frequência à escola segundo o sexo dos adolescentes e jovens cumprindo medida socioeducativa no município	107
Figura 6 – Distribuição da idade entre os adolescentes cumprindo medida socioeducativa no município e que cursavam o Ensino Fundamental	108
Figura 7 – Distribuição nacional da idade dos adolescentes e jovens que cursavam o Ensino Fundamental no ano de 2000 (INEP, 2000).....	109
Figura 8 – Distribuição nacional da idade dos adolescentes e jovens que cursavam o Ensino Fundamental no ano de 2005 (INEP, 2000).....	109
Figura 9 – Distribuição nacional da idade dos adolescentes e jovens que cursavam o Ensino Fundamental no ano de 2007 (INEP, 2007).....	110
Figura 10 – Distribuição da idade entre os adolescentes que cumpriam medida socioeducativa no município e que cursavam o Ensino Médio.....	110
Figura 11 – Distribuição nacional da idade dos adolescentes e jovens que cursavam o Ensino Médio no ano de 2000 (INEP, 2000)	111
Figura 12 – Distribuição nacional da idade dos adolescentes e jovens que cursavam o Ensino Médio no ano de 2005 (INEP, 2005)	112
Figura 13 – Distribuição nacional da idade dos adolescentes e jovens que cursavam o Ensino Médio no ano de 2007 (INEP, 2007)	112
Figura 14 – Distribuição do tipo de medida socioeducativa segundo o sexo	113
Figura 15 – Distribuição do tipo de infração segundo o sexo dos adolescentes e jovens cumprindo medida socioeducativa no município.....	113
Figura 16 – Distribuição segundo o sexo dos adolescentes e jovens que cumpriam medida socioeducativa no município e que trabalhavam.....	114
Figura 17 – Distribuição da renda segundo o sexo dos adolescentes e jovens cumprindo medida socioeducativa no município	114
Figura 18 – Infração na escola e distribuição do sexo no município.....	119
Figura 19 – Infração na escola e distribuição da idade no município	120
Figura 20 – Infração na escola e distribuição da idade por faixas etárias no município	120
Figura 21 – Infração na escola e distribuição da escolaridade segundo o sexo no município....	121
Figura 22 – Infração na escola e distribuição dos tipos de delitos segundo o sexo no município	121

Figura 23 – Infração na escola e distribuição do tipo de medida socioeducativa segundo o sexo no município.....	122
Figura 24 – Infração na escola e distribuição do ano de cumprimento da medida socioeducativa segundo o sexo no município.....	123
Figura 25 – Infração na escola e distribuição dos adolescentes e jovens que estavam cumprindo medida socioeducativa e que trabalhavam segundo o sexo no município.....	123
Figura 26 – Infração na escola e distribuição da renda	124

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Trabalho entre jovens de 16 a 19 anos.....	116
Tabela 2 – Cálculo do teste qui-quadrado.....	117
Tabela 3 – Trabalho entre jovens de 16 e 17 anos.....	117
Tabela 4 – Cálculo do teste qui-quadrado.....	117
Tabela 5 – Trabalho entre jovens de 18 e 19 anos.....	118
Tabela 6 – Cálculo do teste qui-quadrado.....	118
Tabela 7 – Rendimento domiciliar <i>per capita</i>	124

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO	16
1 ESCOLARIZAÇÃO, ADOLESCÊNCIA E GÊNERO: ASPECTOS TEÓRICOS	22
1.1 A abordagem crítica em Psicologia Escolar	23
1.1.1 Um breve resgate da história da relação entre Psicologia e Educação	23
1.1.2 A Psicologia Histórico-Cultural	27
1.1.3 A Micropolítica	34
1.2 Adolescência e escola	38
1.2.1 Escola	43
1.2.2 Adolescência e violência na escola	45
1.3 Gênero	50
1.3.1 Gênero e educação	57
1.4 A história da legislação no Brasil voltada para a infância e adolescência	61
1.4.1 O ato infracional e as medidas socioeducativas	65
1.4.2 O contexto brasileiro	69
1.4.3 O contexto do estado de São Paulo	70
2 APROXIMAÇÕES COM O OBJETO DE ESTUDO: ASPECTOS METODOLÓGICOS	73
2.1 Objetivos da pesquisa	75
2.2 Trajetória para realização da pesquisa de campo	75
2.2.1 O contato inicial	76
2.2.2 A autorização	79
2.2.2.1 A primeira etapa – 45 dias	79
2.2.2.2 A segunda etapa – 60 dias	80
2.2.2.3 A etapa final – 60 dias	80
2.2.2.4 A autorização final	82
2.2.3 O início do estudo de campo e suas modificações	83
2.3 Procedimentos e instrumentos	85
2.3.1 O campo de pesquisa	85
2.3.1.1 Caracterização do campo de pesquisa: local, intervalo de tempo, participantes e documentos	85
2.3.1.2 Etapa quantitativa: mapeamento das pastas técnicas	85
2.3.1.3 Etapa qualitativa	87
2.4 Análise de dados	93
2.4.1 Etapa quantitativa	93
2.4.2 Etapa qualitativa	94
2.4.2.1 Estrutura de uma pasta técnica	95
2.4.2.2 Critérios para a seleção de pastas para a análise qualitativa	98
2.4.2.3 Algumas reflexões para a análise qualitativa das pastas técnicas	99
2.4.2.4 A elaboração das categorias de análise	100
2.4.2.5 A análise	102
3 APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS	103
3.1 Etapa quantitativa	103

3.1.1	Categorização	103
3.1.2	Histogramas incluindo todas as pastas técnicas	104
3.1.2.1	Cruzamentos	116
3.1.3	Histogramas referentes às pastas técnicas de adolescentes que cometeram ato infracional na escola	119
3.2	Etapa qualitativa	125
3.2.1	Apresentação dos dados.....	125
3.2.1.1	A Pasta Técnica de Maria.....	126
3.2.1.2	A Pasta Técnica de Fernanda.....	130
3.2.1.3	A Pasta Técnica de Carlos	134
3.2.1.4	A Pasta Técnica de Leandro	139
3.2.1.5	A Pasta Técnica de Diego.....	145
3.2.2	Aprofundando a análise das pastas de adolescentes.....	151
3.2.2.1	O aprofundamento da análise de três pastas técnicas	152
3.2.2.2	Uma síntese das outras duas pastas técnicas	187
3.2.2.3	Uma análise sintética das cinco pastas técnicas	189
4	CONSIDERAÇÕES FINAIS	194
	REFERÊNCIAS	204
	ANEXOS.....	215
	Anexo 1 – Ofício para encaminhamento de pedido de autorização à Fundação Casa	216
	Anexo 2 – Ofício com autorização da Fundação Casa.....	217
	Anexo 3 – Parecer do Comitê de Ética em Pesquisa.....	218
	Anexo 4 – Carta de Apresentação e Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.....	219
	Anexo 5 – Planilha para mapeamento geral das pastas técnicas	222
	Anexo 6 – Planilha para coleta de informações da renda familiar	223

APRESENTAÇÃO

Este trabalho é fruto de uma longa história que inicia com meu interesse na graduação pela temática *Psicologia e Educação*. Julgo pertinente contar um pouco desse percurso como forma de ilustrar meu envolvimento com o problema de pesquisa.

*

Iniciei a graduação em Psicologia no Instituto de Psicologia da USP em 1997 e, nesse mesmo ano, envolvi-me com o universo da infância e juventude. Nos anos de 1999 e 2000, cursei as disciplinas Psicologia Escolar I, II e Psicologia Aplicada à Escola I. Por meio dessas disciplinas, pude ter contato com textos, autores, participar de discussões e adquirir experiências em dois estágios que contribuíram imensamente para minha formação profissional. Nessa experiência prática, aprendi acerca da não culpabilização dos alunos pelo não aprender na escola, sobre a produção do fracasso escolar; a importância de se considerar aspectos institucionais, sociais, históricos e políticos implicados nessa problemática, entre outros.

As questões despertadas levaram-me a buscar conhecimentos a respeito de políticas públicas. Então, em 1999, somei-me à equipe da Prof^a Dr^a Lígia Assumpção Amaral, que trabalhava no Projeto de Pesquisa “Em Busca de uma Política da USP referida à Deficiência”. As articulações realizadas com a Reitoria e o projeto final elaborado culminaram no Programa *USP Legal*, por meio da criação, em outubro de 2001, de uma Comissão Permanente para Assuntos Relativos às Pessoas Portadoras de Deficiência Vinculadas à Universidade de São Paulo. O Programa *USP Legal* tem como objetivos implementar políticas e ações ligadas à inclusão e plena participação de estudantes, docentes e funcionários com deficiência, em todos os aspectos da vida universitária, como: acessibilidade física, conscientização e sensibilização da comunidade uspiana, sistematização e padronização de critérios e procedimentos de acessibilidade dos *campi* e a inserção do tema da deficiência nos espaços regulares de ensino, pesquisa e extensão universitária da USP¹.

Em 2001, realizei pesquisa de iniciação científica com o tema “Construção e Reconstrução de Atitudes e Posicionamentos em relação à Deficiência durante o período da Graduação em Medicina” – financiada pela Fapesp e sob a mesma orientação, para

¹ Disponível em: <<http://usplegal.saci.org.br>>.

compreender como se dava a formação dos profissionais da Saúde no tocante à questão da diferença e deficiência. Concluímos que o curso de Medicina desfavorece o desenvolvimento de sentimentos, atitudes, prejudicando o desenvolvimento pessoal, profissional e as relações estabelecidas dentro e fora da universidade, com pessoas deficientes ou não (CALADO, 2001).

Ao final da graduação, estava convencida de que para atuar nas áreas de Saúde e de Educação seria imprescindível ter conhecimentos razoáveis acerca das políticas públicas. Pude continuar meu aprofundamento por meio do Programa de Aprimoramento Profissional do estado de São Paulo. Fiz o curso de Saúde Coletiva no Instituto de Saúde da Secretaria Estadual de Saúde e desenvolvi pesquisa² dentro do Núcleo de Educação em Saúde, voltada para a importância da participação popular na implantação do Programa de Saúde da Família. Tive como objetivo aprofundar meus conhecimentos na elaboração de políticas públicas em educação e minha experiência com pesquisa antes de iniciar um projeto de mestrado.

Em 2004, antes de concluir meu curso de aprimoramento, fui convidada para trabalhar como técnica-orientadora de adolescentes em conflito com a lei, inseridos na medida socioeducativa em meio aberto Liberdade Assistida. Tínhamos a tarefa de implantar o serviço no município em questão, pois, até aquele momento, o atendimento era realizado pelas educadoras funcionárias da própria Febem³ – Fundação para o Bem-Estar do Menor. A partir desse momento, passei a viver um intenso processo de revisão e reformulação de tudo o que tinha aprendido em estágios, disciplinas e pesquisas nos últimos anos.

Nessa área, um dos objetivos do trabalho é a construção de uma rede de proteção integral para o adolescente, envolvendo a escolarização, profissionalização, trabalho, saúde, família, lazer e cultura. A maioria dos adolescentes apresentava uma trajetória escolar muito conturbada, com relatos de queixa escolar, envolvendo indisciplina e dificuldade de aprendizagem, excesso de faltas, reprovação, evasão. Enfim, muito do que havia aprendido durante a graduação em Psicologia – principalmente a discussão sobre fracasso escolar, preconceitos sociais e culturais, entre outros temas – apresentava-se à minha frente. Vários questionamentos se colocavam, a saber: como compreender a trajetória escolar destes adolescentes *sem os culpabilizar* ou *culpabilizar sua família* por seus percalços? Como articular professor e família visando a reinserção escolar deste adolescente? Como trabalhar com estes adolescentes dentro da instituição de forma a cumprir com os objetivos da Doutrina da Proteção Integral?

² Construindo a participação popular no município de Francisco Morato – SP.

³ A Febem recebeu nova nomenclatura a partir de 2006, chamando-se Fundação Casa.

Ao mesmo tempo em que reconhecia um instrumental para planejar e desenvolver as ações, deparava com enormes desafios e limites que a teoria, os estágios e pesquisas não dariam conta. Eu trabalhava com adolescentes em medida socioeducativa que há 5 a 10 anos tinham vivido as histórias que entrei em contato durante a faculdade, atravessadas por fracasso escolar, queixas de indisciplina, evasão. Esse ciclo não tinha se rompido, o que significava que a trajetória escolar daquela criança prosseguia com as marcas do fracasso escolar, indisciplina e evasão. Aquela criança havia crescido e se tornado adolescente, marcado por uma trajetória sofrida, humilhante e cada vez mais crônica não só em sua relação com a escola, mas com consequências para sua vida, como acesso ao mercado de trabalho.

As dificuldades eram tamanhas e eu me perguntava qual era a utilidade de tudo o que tinha aprendido e vivido; também questionava qual seria a função daquela medida socioeducativa, cujas regras, procedimentos e objetivos pareciam ter sido elaborados para os próprios idealizadores de tais medidas e não para aqueles adolescentes, sua trajetória e real situação. Perguntava-me qual deveria ser meu real papel: será que eu era alguém para disciplinar, fazer cumprir a medida, ou alguém para romper com esse discurso disciplinador? Ou deveria ser um elemento de apoio a eles para se pudesse articular: adolescente, professores, funcionários da instituição, família e comunidade? Tais reflexões e questões provocaram a reformulação de minhas bases teóricas, posicionamento político, identidade pessoal e profissional e atuação profissional.

Encontrei um sentido para esses questionamentos que me envolveram de maneira a iniciar uma pesquisa sobre o tema, presente nesta dissertação de mestrado. A ideia inicial do mestrado era encontrar respostas para tantos questionamentos sobre como a Psicologia poderia contribuir num contexto educativo de cumprimento de medidas, discutir a política pública para adolescentes em conflito com a lei para tentar articular-se com aqueles que buscam a superação dessa realidade.

Mas agora era diferente: eu não poderia mais pensar em um problema de pesquisa tampouco em um projeto que objetivasse apenas resolver minhas angústias. Considerava, todavia, que estava intensamente comprometida com o contexto do meu trabalho, com a realidade em que estava inserida e, fundamentalmente, com a juventude que se encontrava a minha frente. Assim, iniciei este trabalho de mestrado com intuito de tentar responder a tais angústias e poder dar algumas respostas a essas dúvidas no sentido de pensar uma melhor forma de trabalho junto aos adolescentes em questão, assim como contribuir para futuros profissionais que um dia ocupem o lugar que ocupei.

Após este breve resgate dos motivos que me conduziram ao presente trabalho de pesquisa, apresentarei algumas cenas do meu trabalho como técnica-orientadora de adolescentes em conflito com a lei com o objetivo de demonstrar como cheguei ao problema de pesquisa.

Era uma manhã, um dia comum de trabalho. Não que seja impossível denominar um dia de trabalho num Posto de Liberdade Assistida como comum. Quando me refiro ao comum, penso na perigosa rotina, aquela que nos cansa, que nos resigna, que faz com que naturalizemos as coisas. Enfim, neste dia já havia atendido alguns jovens, feito registro de atendimento, realizado algumas ligações, discutido algum caso, tomado um café, até que chegou o motorista do Fórum trazendo novas peças de processos dos adolescentes que acompanhávamos. Mas entre elas, havia “peças” referentes a seis novos adolescentes que tinham cometido atos infracionais juntos e que cumpriam medida ao mesmo tempo. Minha coordenadora julgou por bem distribuir os casos entre as cinco técnicas e uma ficaria com dois, no início recebi apenas um, depois estava com três deles. Alguns dias depois, sentava-se a minha frente um menino baixinho, franzino, moreno, de olhos verdes, cabelos crespos, aparentemente tímido, tinha apenas 13 anos.

Alguns meses depois, recebi outro adolescente, este era mais alto, branco, loiro, também estava com seus 13 ou 14 anos. Tinha cometido ato infracional na escola, agressão. No ano seguinte, chegaram mais quatro adolescentes, dos quais acompanhei dois, todos tinham participado juntos de uma briga na escola com faca.

No contato com cada adolescente, suas vidas, famílias, alguns aspectos destacavam-se: atitudes, comportamentos que diziam respeito a ser homem, ou seja, ao papel social do homem. O menino que furtou mercadoria porque, único que não está preso entre os filhos, é o arrimo da família e precisava ajudar a mãe em casa. O menino que foi defender o irmão mais novo na briga na escola. O menino que achou que o diretor estava dando em cima da namorada e o agrediu. O menino que, ao se sentir ofendido e humilhado diante dos colegas, agiu com agressividade com os professores ou outros colegas. O outro menino que, para ser famoso entre as meninas, espalhava que era traficante e que cumpria LA.

Ao mesmo tempo, nas visitas e contatos frequentes que tinha com as escolas, esses aspectos misturavam-se ao passado do menino, a sua trajetória e eu não sabia mais distinguir o que havia ocorrido para que esse adolescente tivesse cometido ato infracional. Afinal, qual tinha sido a causa da infração mesmo? Seria a irresponsabilidade? A família desestruturada? A dificuldade de aprendizagem? A precariedade da escola? A dominação

social e diferença de classes? Não que eu concordasse com essas explicações, e, mesmo se acreditasse nelas, parecia que nenhuma explicava a trama de relações que constituía a vida daqueles adolescentes. Além disso, logo chamou à atenção o fato de os adolescentes serem em sua maioria meninos, todos com infrações ocorridas na escola, infrações, digamos, aparentemente corriqueiras.

E assim eu parti em busca de bibliografia acerca do que tange ao gênero *versus* ato infracional, sobre adolescência, gênero e atos infracionais e só encontrei referências da área da Biologia ou Psicologia Comportamental. As referências encontradas tratavam de relacionar gênero, hormônio e comportamento, no caso da Biologia, ou falavam em gênero, ou em educação, articulando gênero e fracasso escolar ou gênero e indisciplina, no caso de escritos de Psicanálise. Nenhuma bibliografia encontrada falava de gênero e medida socioeducativa, embora alguns autores (BATISTA, 2002, CARVALHO, 2003) até apontassem que era importante estudar essa relação.

No início de 2006, matriculei-me como aluna especial na disciplina “Ferramentas para a compreensão psicossocial da família: história, estrutura e dinâmica”, ministrada pela Profª Drª Belinda Piltcher Haber Mandelbaum, no Departamento de Psicologia Social do Ipusp. Estudei as diferenças de papéis sexuais na história da família e comecei a compreender que a desigualdade de gênero poderia exercer influência e somar-se aos diversos fatores que se entrelaçam na complexa rede de relações da escola, levando ao fracasso escolar e ao delito. Pois bem, decidi assumir o desafio e defini meu recorte: a relação entre gênero, fracasso escolar e delito. Mas precisava de um recorte menor, então optei por delimitar o problema de pesquisa na relação entre gênero, fracasso escolar e delito na escola.

Assim, iniciei o grande desafio de tentar responder a essa problemática tão carente de maiores discussões e que pode com certeza dar uma grande contribuição para os adolescentes que cumprem medidas e também para os profissionais que atuam com os mesmos.

*

Articular teoria e prática é o norte desta pesquisa. Contribuir com o trabalho do grande número de profissionais que atuam com educação, mais especificamente com a escola, é o objetivo e a razão deste trabalho. Compreender e cuidar da juventude é o sentido deste trabalho. Espero que quem leia o presente trabalho possa acompanhar a reflexão sobre a temática aqui proposta e possa cumprir um dos papéis que acredito ser fundamental para o psicólogo, que é o de ser protagonista social, na medida em que contribua com sua atuação

para a garantia dos Direitos Humanos e da proteção à vida e à pessoa em todos os seus aspectos: físicos, intelectuais, afetivos e emocionais.

Diante do exposto, descreverei, em seguida, a estrutura deste texto.

O primeiro capítulo trata da revisão da literatura considerando a Psicologia, a Antropologia, Sociologia, Direito e Educação. O objetivo é apresentar o que as pesquisas atuais têm investigado acerca da problemática apresentada e suas contribuições, além de tentar construir uma articulação teórica entre as diversas áreas. Para isso, apresentaremos o referencial teórico adotado, o conceito de adolescência utilizado, as discussões que articulam a educação e as questões de gênero e elucidaremos conteúdos relativos ao Estatuto da Criança e do Adolescente, principalmente no tocante ao cumprimento de medidas socioeducativas em meio aberto.

No segundo capítulo, apresentamos os objetivos, o método de pesquisa e toda a trajetória percorrida para iniciar a pesquisa de campo.

O terceiro capítulo é dedicado à apresentação e análise dos dados quantitativos e qualitativos. Apresentaremos os dados obtidos a partir dos documentos consultados e sua análise. Também desenvolveremos uma discussão de trechos extraídos e analisados de algumas pastas técnicas selecionadas que representam em parte o atendimento dispensado aos adolescentes em cumprimento de medida socioeducativa em meio aberto, incluindo as contribuições da Psicologia e demais áreas do conhecimento estudadas.

No quarto e último capítulo, resgatamos os aspectos centrais do texto, tendo em vista os objetivos, o método de pesquisa, os dados obtidos, promovendo uma articulação teórica e apontando algumas considerações finais acerca da relação entre adolescência, escola e medida socioeducativa, com base na abordagem crítica em Psicologia Escolar.

1 ESCOLARIZAÇÃO, ADOLESCÊNCIA E GÊNERO: ASPECTOS TEÓRICOS

Estudar, pesquisar a escola, a adolescência e juventude, gênero e medida socioeducativa leva o profissional à investigação e busca por saberes de outras áreas do conhecimento, por se tratar de temas interdisciplinares. A abordagem crítica em Psicologia Escolar representa o principal eixo teórico desta pesquisa; no entanto, a compreensão do objeto estudado exigiu a apreensão de saberes produzidos pela Psicologia, Ciências Sociais, Educação, Serviço Social e do Direito.

Nesse sentido, para justificar a necessidade de investigação e articulação de diferentes saberes, recorreremos a Levy (2001), autor que defende a importância de resgatar na pesquisa um método de refletir acerca dela mesma. Optamos por operar conceitualmente com outras áreas de conhecimento, o que contribuiu para que a reflexão acerca das teorias creditadas como verdade não fossem transferidas automaticamente ao contexto estudado.

É importante ressaltar que não pretendemos recuperar toda a discussão de cada uma dessas áreas, mas elencar alguns dos principais conceitos que trazem contribuições para este projeto de pesquisa.

Tal reflexão pareceu-nos um caminho que, apesar de complexo, apresentou mais coerência com os objetivos propostos. Primeiro, porque essas leituras provocam a revisão crítica do referencial teórico de base escolhido, iluminando seus potenciais, lacunas e limites e evitando a cristalização de saberes. Segundo, porque todo esse processo de reflexão, impreterivelmente, nos faz repensar nossa própria implicação com a pesquisa e em toda a trajetória percorrida. Diante do exposto, embora a abordagem crítica em Psicologia Escolar tenha se mantido como principal referencial teórico, foi necessário incluir questões de gênero como um segundo eixo de análise norteador desta pesquisa.

1.1 A abordagem crítica em Psicologia Escolar

1.1.1 Um breve resgate da história da relação entre Psicologia e Educação

Patto (1990) descreve o caminho trilhado pela sociedade ocidental para atingir o nível de segregação e injustiça social contemporâneo, também presente na escola. Da mesma forma, resgata a carreira ideológica da Psicologia e suas consequências históricas e sociais para a população ocidental.

Seguindo o referencial teórico materialista histórico, a autora justifica a necessidade de conhecer a realidade social em que conceitos e visões de mundo são criados. Para compreender o contexto em que as ideias sobre dificuldades de aprendizagem foram elaborados, a autora resgata os períodos da Revolução Industrial Inglesa (1780) e Revolução Francesa (1789-92).

A primeira significou o surgimento de uma relação entre a produção industrial com nova organização da vida social; foram criadas redes comerciais, através da colonização, das vias marítimas e da figura do mercador, da produção, da especialização e da atividade intelectual e tecnológica. Por um lado, houve migração de camponeses para a cidade para trabalharem com a manufatura, alienação e mortificação do trabalho. Por outro lado, ocorria acúmulo de capital com o surgimento de novas classes sociais. Iniciou-se o capitalismo, que levou, economicamente, ao fim do feudalismo e, politicamente, ao declínio da monarquia; socialmente, surgiu a burguesia, classe que viria a explorar outra classe, o proletariado.

A segunda revolução foi política, tendo sido provocada pela burguesia, cujos líderes também representavam os interesses dos trabalhadores pobres (*sans-culottes*) das cidades e de um campesinato. Tais líderes promulgavam a liberdade e a igualdade, mas não da população em geral, apenas de uma parcela desta. Reivindicavam a possibilidade de ascenderem socialmente e usufruírem do mesmo *status* que a nobreza. Entretanto, com o tempo, o acúmulo do capital aumentou e possibilitou alternativas políticas aos países mais avançados; a revolução política recuou e a industrial avançou. Assim, a burguesia triunfou e, em 1848, instalou-se o modo de produção capitalista.

Nessa época, já existia a distinção entre respeitáveis e não respeitáveis, a burguesia e a classe operária especializada consideravam os trabalhadores não especializados como não respeitáveis, sempre à beira do desemprego e da miséria. Isso implicou a segregação do trabalhador braçal e a inflexibilidade para a admissão dos que vêm de baixo em outras classes. A visão de mundo predominante acreditava no progresso do conhecimento humano, na

racionalidade, na riqueza, no controle sobre a natureza. Dentro desse ideário, considerava-se o mérito das pessoas individual, não relacionado à origem familiar ou a fatores sociais.

O projeto político nacionalista da burguesia, através da construção de um Estado moderno, de uma nação, pressupunha o fim das diferenças de crença, raça, cultura, classes e origem. O meio pelo qual esse objetivo seria atingido era a escola, que recebeu sua primeira missão redentora do povo. Apesar desse restrito papel da escola, alguns foram beneficiados e ascenderam ao *status* de funcionários públicos de médio e baixo escalão em função do desenvolvimento do Estado moderno. Concomitantemente, as classes mais baixas compreenderam que os líderes burgueses tinham interesses próprios e não coletivos e começaram a encarar a escola como possibilidades de atingir o sonho de abandonar a miséria, como os funcionários públicos, dando início às pressões populares, que contribuíram para a expansão da rede escolar. A elite emergente e os empresários também começaram a valorizar a escola de outra forma a partir de 1848; para os primeiros, a escola era o caminho para ascensão e prestígio social; para os demais, meio para o desenvolvimento tecnológico.

Em função da diminuição do ideal religioso, teorias racistas emergiram, para justificar as diferenças entre as classes; assim, as desigualdades sociais tornaram-se raciais, pessoais ou culturais. A França foi precursora desse processo, cujas ideias influenciaram em grande medida os pensadores brasileiros que começaram a estudar o fracasso escolar na segunda metade do século XIX.

Nessa época, os preconceitos e estereótipos ganharam *status* científico de biólogos, médicos, fisiologistas, que influenciaram a Sociologia, Antropologia e Psicologia, ramos científicos que emergiam. Construiu-se uma justificativa sólida para a reconstrução da hierarquia social dentro da nova ordem social. Dessa forma, a Psicologia teve como primeira missão descobrir os mais e os menos aptos para a ascensão, o que era compreendido como justiça, já que não considerava os privilégios adquiridos desde o nascimento.

Norteados por essa missão, psicólogos, médicos e outros cientistas ilustres elaboraram teorias, mostrando que as aptidões humanas eram herdadas geneticamente; a eugenia, para a formação de raças puras e eliminação das impuras; testes para medir aptidões e a inteligência, para explicar as dificuldades de aprendizagem e a ascensão a melhores posições sociais dos mais talentosos. Curiosamente, os resultados inferiores eram atribuídos às classes sociais mais baixas, o que deu origem à teoria da carência cultural.

A psicanálise atribui novos significados, pois mostrou que há aspectos emocionais que interferem na aprendizagem. Então, os anormais tornaram-se crianças problemas, diagnosticadas principalmente por médicos psiquiatras e depois por psicólogos; começou a se

praticar a higiene mental nas escolas, para prevenir problemas emocionais nos alunos e nos professores. Havia também o movimento escolanovista, que pressupunha que o ensino devia permitir a participação mais ativa do aluno, que o sucesso da aprendizagem se devia principalmente à estrutura e ao funcionamento da escola, dando mais atenção para a influência ambiental. Mas tais aspectos foram abandonados.

As teorias ambientalistas do século XX carregam a visão etnocêntrica de cultura, pois preconizam que seu ambiente e seus valores são os melhores para o desenvolvimento, em detrimento de outras classes consideradas inferiores. Os preconceitos e estereótipos só tinham adquirido nova fachada científica. Os pobres permaneceram como “depositários de todos os defeitos”, como a agressividade, o relapso, desinteresse pelos filhos, inconstância e vício. Entretanto, tais pesquisas refletem pesquisadores alheios às questões da ideologia dominante, das relações de poder e precários instrumentos de avaliação. Nem mesmo os pesquisadores com referencial teórico crítico estão livres dessa inconsciência e reprodução de preconceitos.

Tanamachi (2000), após a leitura e análise de autores que elaboram uma revisão histórica e crítica da constituição da Psicologia e de suas relações com a Educação, observa que:

... a Psicologia em suas aproximações com a Educação surge primeiro como área do conhecimento, trazida para o Brasil por acadêmicos com formação europeia ou por pesquisadores europeus que aqui se instalaram, cuja preocupação era com o estudo de temas que pudessem subsidiar e ampliar o novo paradigma da Psicologia como ciência apoiado no modelo das ciências da natureza. (TANAMACHI, 2000, p. 75).

Angelucci et al. (2004), ao apresentar um estudo introdutório do estado da arte da pesquisa sobre o fracasso escolar na rede pública de ensino fundamental, elabora nova retrospectiva histórica da pesquisa educacional no Brasil. A partir da leitura de trabalhos anteriores, resgata a primeira fase, em que a pesquisa educacional foi inaugurada no interior dos órgãos governamentais, por meio da criação do Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos (Inep) no Ministério da Educação e da Cultura, no final da década de 1930, quando sua importância para a condução da política educacional é reconhecida. Nessa mesma época, o movimento intitulado Escola Nova exercia grande influência, propondo que as bases da pedagogia científica tivessem como referência a Biologia e a Psicologia. A Psicologia, por sua vez, caracterizava-se pela ênfase nos estudos sobre o ensino e a aprendizagem e pela criação de instrumentos de avaliação psicológica e pedagógica dos alunos. Portanto, o fracasso escolar encontra-se na origem da pesquisa educacional.

A década de 1950 inaugura a segunda fase, com ampliação da pesquisa educacional para outros centros regionais, a partir da criação do Centro Brasileiro de Pesquisa

Educacional. O objetivo não era fornecer subsídios ao governo, mas mapear a sociedade brasileira para que uma política educacional pudesse ser formulada de acordo com a ideologia nacional-desenvolvimentista. As pesquisas se direcionavam para buscar soluções tecnicistas para os problemas de ensino. Os testes psicológicos e pedagógicos permanecem com grande prestígio. Não se estudava a dinâmica interna das escolas e inovações educacionais. Nessa fase, o fracasso escolar era resultado de um processo de ensino que desconsiderava a precariedade da crescente proporção de alunos pobres que chegavam às escolas.

Apenas na década de 1970, cresceu a participação da Universidade na pesquisa educacional, em particular das Ciências Humanas, apesar do ponto de vista teórico-metodológico permanecer positivista-experimental. Nesse período, as concepções centradas nos argumentos da carência cultural passam a explicar o fracasso escolar, com foco nas condições socioeconômicas e psicológicas dos alunos e, portanto, externas à escola. No final da década de 1980, desenvolveram-se os primeiros estudos voltados para o interior da escola. Esse período foi marcado pelo surgimento de condições para a revisão crítica da trajetória da Psicologia Educacional/Escolar no Brasil, tanto com relação à produção de conhecimentos como com a prática profissional (ANGELUCCI et al., 2004).

Para Tanamachi (2000), a Psicologia, na sua trajetória histórica, caracteriza-se pela visão adaptacionista e dicotômica entre indivíduo e sociedade, ora pela objetivação ou subjetivação, ora pela fragmentação ou universalização do estudo do homem, que é compreendido descontextualizado historicamente. As interpretações organicistas, a psicomетria, o behaviorismo, a abordagem centrada na pessoa e as interpretações culturalistas revelam essas concepções reducionistas, além de reproduzirem uma visão liberal do homem, hegemônica entre os educadores que implica uma visão ideológica dos problemas de aprendizagem centrada no aluno, que desconsidera e até encobre as dificuldades geradas pelo sistema educacional.

Durante muitas décadas, as dificuldades escolares têm sido atribuídas às crianças ou às suas famílias. Souza (1997) destaca o predomínio do modelo psicológico clínico em relação aos problemas escolares. A partir de análise dos encaminhamentos que chegam aos psicólogos em serviços-escola em centros de formação de psicólogos na cidade de São Paulo, a autora analisa que a maior parte tem a queixa escolar como motivo para crianças que se encontram no início do processo de alfabetização. Entre as práticas psicológicas realizadas, o processo psicodiagnóstico baseado na entrevista inicial, anamnese, aplicação de testes (nível intelectual, percepção visomotora, projetivos) é o mais utilizado, culminando no encaminhamento para psicoterapia individual e orientação de pais. Ações como orientação

com a escola ou com o professor são raras, o que implica negar qualquer influência da escola no rendimento e comportamento da criança. É importante ressaltar que tais instrumentos para a realização do psicodiagnóstico são os mesmos que os psicólogos utilizam para atender a queixas de outra natureza.

Essas informações confirmam a visão tradicional da queixa escolar, que atribui as dificuldades escolares às crianças, as quais, no momento de ingresso à escola, podem apresentar problemas em função das habilidades psicomotoras exigidas e da adaptação a um ambiente novo, diferente do familiar. Nessa perspectiva, o ambiente escolar caracteriza-se como hostil e ameaçador para as crianças com dificuldades emocionais e conflitos internos (SOUZA, 1997, p. 22).

Essa visão tradicional também naturaliza os processos que produzem o fracasso escolar. Segundo Machado e Souza (1997, p. 37):

‘Naturalizar’, o que é isso? É pensar que o que acontece é decorrente da natureza mesma das coisas e não da história. Aprisiona-se assim a diferença. Explicando melhor: quando sentimos que é natural acontecer aquilo que nos incomoda, ficamos sem idéia sobre o que fazer, como se existisse algo fora de nosso alcance que nos impõe a existência de um objeto a ser analisado. As perguntas passam a ser, por exemplo, o que fazer com essas crianças que não aprendem? Como se existisse ‘a criança que não aprende’ em si. Nos excluimos assim das práticas e das relações [...] As relações ficam estagnadas.

Já Tanamachi (2000) chama a atenção para a uma nova visão reducionista acerca dos problemas de aprendizagem ou fracasso escolar, ao privilegiar aspectos macroestruturais, considerando apenas as determinações sociais; portanto, uma abordagem mecânica e não dialética dos problemas educacionais.

É nesse contexto que a concepção crítica inaugura a abordagem crítica em Psicologia Escolar. Atualmente, no interior da Psicologia Escolar no Brasil, podemos identificar duas perspectivas teórico-metodológicas de abordagens críticas: micropolítica e histórico-cultural. Seus principais pressupostos teóricos serão apresentados a seguir.

1.1.2 A Psicologia Histórico-Cultural

A Psicologia Histórico-Cultural centra seus princípios metodológicos para a investigação científica nas obras dos psicólogos russos Lev Semenovitch Vigotski (1896-

1934), Alexander Romanovich Luria (1902-1977) e Alexei N. Leontiev (1904-1979), cujas bases centram-se nos pressupostos teóricos marxistas.

Esses três autores constituíam um grupo de pesquisadores liderado por Vigotski, que iniciou sua produção no contexto político da Revolução de 1917. A sociedade soviética vivia um período de intensos debates e mudanças, com grande valorização da ciência e da educação como meios de transformação. Nesse contexto, Vigotski trabalhou na direção de construir uma nova Psicologia (VIGOTSKI, 2007).

Na Psicologia, as principais correntes teóricas de seu tempo eram a Reflexologia, que considerava todos os fenômenos como fatos de comportamento, reflexos, atos de resposta do organismo; a Gestalt, para a qual os fenômenos psíquicos são acessíveis à percepção do sujeito; e a Psicanálise, que parte do princípio que o que une os fenômenos é o inconsciente. Vigotski (2007) discordava de todas essas concepções e achava que não podiam explicar o fenômeno psicológico em sua totalidade. Dessa forma, propôs uma metodologia científica com embasamento na história, no que tange à concepção materialista histórico dialética

Para Meira (2007), entre os fundamentos marxistas, a concepção de história, de homem e de ciência são essenciais para se compreender a abrangência da Psicologia Histórico-Cultural. Segundo a autora, a concepção materialista de história fundamenta-se na produção material de uma sociedade como fator determinante das formas de organização social. Nessa abordagem, o ser humano é concebido como um ser social mesmo “que as manifestações da psique se dêem subjetivamente e ocorram na esfera da imanência” (MEIRA, 2007, p. 32), ou seja, são as condições sociais que determinam o homem. Nesse sentido, Marx afirma que o homem vive um empobrecimento material e espiritual, tornando-se prisioneiro da necessidade, tendo sua essência objetivada nos produtos de trabalho pelo processo de alienação. Esse processo indica uma clivagem entre o homem e sua humanidade e transformação do trabalho que seria atividade vital em simples meio de existência.

A concepção marxista de ciência inclui: o conceito de método, segundo o qual os fenômenos são fatos sociais concretos, situados em relações sociais que se desenvolvem historicamente, sua compreensão se dá pela construção teórica; para isso, a reflexão dialética torna-se necessária, pois permite apreender o concreto em suas múltiplas determinações e a sociedade como um movimento de vir a ser; inclui o desvelamento ideológico a respeito da produção do conhecimento, considerada a partir de uma perspectiva de classe social e das relações sociais de produção a que corresponde; a finalidade social da ciência implica a possibilidade de servir para a transformação do mundo, em que a atividade teórica possa ser assimilada, materializada e transformada em prática.

A partir dessas concepções marxistas, Meira (2007) destaca a relação entre indivíduo e sociedade e entre desenvolvimento e aprendizagem como dois grandes temas que dão origem à Psicologia Histórico-Cultural.

Com base em tal perspectiva, é no plano social que os processos psicológicos humanos se realizam, de interpessoais tornam-se intrapessoais ou individuais, o que rompe com a concepção de que o comportamento social deriva do individual. Dessa forma, a constituição do indivíduo se dá no processo de trabalho, por meio da atividade social e histórica, pois o que é produzido torna-se parte do universo social, modificando o indivíduo, e pela apropriação da cultura acumulada, que realiza a mediação entre o processo histórico e o indivíduo. Portanto, a apropriação possibilita o desenvolvimento do psiquismo humano através da aquisição de qualidades, capacidades e características, e não da adaptação, como ocorre com os animais.

No tocante ao aspecto biológico, geneticamente herdado pelo ser humano, considera-se que este proporciona as condições para que novas aptidões e funções psíquicas sejam criadas na relação com outros seres humanos.

Ainda para pensar a relação do indivíduo com o mundo, deve-se incluir o signo como mediador fundamental, que, através da linguagem, possibilita a constituição das funções psicológicas superiores, dá o elo de ligação entre o conhecimento acumulado e as novas gerações, permite a reelaboração da realidade e o desenvolvimento de capacidades humanas. Ao ser internalizada, a fala, inicialmente social e externa, promove a constituição do pensamento. Nesse sentido, o ser humano é sujeito e produtor das relações sociais, pois a apropriação implica sua transformação em instrumento de pensamento e ação. Os processos afetivos não podem ser pensados separadamente dos intelectuais, pois há uma relação intrínseca entre eles.

Como dito anteriormente, outro aspecto fundante da Psicologia Histórico-Cultural é o tema *desenvolvimento e aprendizagem*. Vigotski distingue duas linhas de desenvolvimento, diferentes em sua origem, porém entrelaçados. A primeira inclui os processos elementares, de origem genética e maturacional, e a segunda, as funções psicológicas superiores, de origem histórica, social e cultural. A aprendizagem e o desenvolvimento das funções psicológicas superiores é imprescindível para o desenvolvimento das características humanas, o que se dá pela transmissão e assimilação da cultura.

Vigotski (2008) considerava que a maturação é insuficiente para explicar as funções intelectuais adultas. Tendo em vista o desenvolvimento filogenético e ontogenético da linguagem e do pensamento, Vigotski descobriu que o pensamento e fala tem duas raízes

genéticas e trajetórias diferentes. Aos 2 anos, pensamento e fala se encontram e surge uma nova forma de comportamento: a fala serve ao intelecto, por meio de pensamentos verbalizados, e a criança descobre a função simbólica das palavras; portanto, a fala não é descoberta sem o pensamento. Para o autor, o desenvolvimento do pensamento é processo histórico-cultural.

A relação entre pensamento e a fala é resultado do produto do desenvolvimento da história da consciência humana. Para melhor analisar esse processo, Vigotski (2008) estudou a relação entre pensamento e palavra, por meio da análise em unidades e do significado das palavras. O significado da palavra é uma generalização, um ato de pensamento, é uma formação dinâmica, evolui, ganha corpo por meio da fala, mas essa mudança de significado é resultante da modificação das estruturas psicológicas; ou seja, a maneira como a realidade é compreendida e generalizada também se modifica. Dessa forma, numa relação dialética, a palavra influencia o pensamento e este passa a existir por meio das palavras. No entanto, a fala não é reflexo de um pensamento, há transformações até o pensamento tornar-se fala, quando aquele encontra forma e realidade.

Para Vigotski (2008), o pensamento trata-se de um plano mais interiorizado, ele cria conexão, resolve um problema e não é acompanhado simultaneamente pela fala; tem sua própria estrutura, implica o subtexto das palavras. Não consiste em unidades separadas, é uma totalidade, que a fala desmembra em várias unidades. O pensamento é gerado pela motivação, por desejos, necessidades, interesses, emoções; por isso, a compreensão plena do pensamento do outro passa pelo aspecto afetivo-volitivo, e a compreensão da fala passa pelo entendimento do pensamento e da motivação.

Para uma melhor compreensão da relação entre pensamento e linguagem, é preciso considerar o significado e o sentido como dois aspectos diferentes e como relação dialética. Para Vigotski (2008), o significado representa produções históricas e sociais, compartilhadas entre os sujeitos, que possibilitam a comunicação entre estes. O sentido está mais relacionado a aspectos psicológicos do indivíduo. Para Luria (1986), o sentido trata-se do significado individual de cada palavra, de um sistema objetivo de relações composto pelos enlaces dados com o momento e situação.

Para Vigotski, o aprendizado escolar é decisivo para a consciência dos próprios atos mentais. Por meio de um aprendizado sistematizado, mediado, a criança elabora conceitos científicos, constitui um sistema de conceitos e reformula os conceitos espontâneos. Isso significa que a instrução escolar ativa várias áreas da consciência e modifica a estrutura psicológica de cima para baixo, construindo novas estruturas e aperfeiçoando as anteriores.

Os conceitos científicos transmitidos pela educação formal são essenciais para o desenvolvimento intelectual, pois se antecipam em áreas que a criança ainda não está organizada intelectualmente. Todo esse processo favorece o desenvolvimento das funções psicológicas superiores, que, por sua vez, caracterizam-se por sua natureza social e cultural (VIGOTSKI, 2008).

Esses pressupostos mudam radicalmente a função social da prática pedagógica, pois esta, ao invés de depender do nível de desenvolvimento da criança, deve se antecipar e ativar processos de desenvolvimento. Diante do exposto, a educação torna-se vital para o desenvolvimento humano, permite orientá-lo e reestruturá-lo, o que impõe a “condição de efetivação do direito de todos os cidadãos a uma educação de qualidade” (MEIRA, 2007, p. 55), construindo e ampliando sua capacidade de pensamento crítico.

Diante do exposto, a Psicologia Histórico-Cultural, ao enfatizar e produzir conhecimento considerando a complexidade de fatores implicados no processo educacional, em que se imbricam elementos sociais, históricos, institucionais, políticos e ideológicos, pode contribuir com a educação fornecendo elementos para a “compreensão crítica do processo de formação dos indivíduos e de suas articulações com a aprendizagem e as relações sociais” (MEIRA, 2007, p. 57).

Entretanto, é necessário um trabalho de construção coletiva de ações e pesquisas para a criação de mediações teórico-práticas. Tais mediações têm como objetivo novas aproximações entre a Psicologia e a Educação Formal, contribuindo para diminuir a distância a ser percorrida entre os pressupostos anunciados nos estudos críticos desenvolvidos por volta da década de 1980 e sua efetivação através da prática cotidiana não só dos psicólogos, mas de todos os profissionais envolvidos com a educação (TANAMACHI, 2000, p. 83).

Tendo como base os pressupostos da abordagem crítica em Psicologia Escolar e da Psicologia Histórico-Cultural, destacamos a importância do processo de escolarização para a constituição da pessoa e da sociedade, processos que ocorrem por meio de uma relação dialética. Tais pressupostos também fornecem elementos para compreender a complexidade do fenômeno escolar, considerando os planos macro e microestruturais, ou seja, o contexto cultural, social, político e econômico, a implementação de políticas públicas educacionais, funcionamentos escolares, formação de professores, relação estudante-professor e família-escola, entre outros.

Analisar o impacto das políticas públicas na área da educação é fundamental, pois cada política implementada interfere na vida escolar. No decorrer das mudanças históricas, políticas, sociais e econômicas de nosso país, diversas políticas foram formuladas para a

implantação, melhoria e ampliação da educação, principalmente desde o início do século XX. Muitas dessas políticas tiveram como objetivo superar o problema do analfabetismo, da reprovação e da evasão. Viégas (2007, 2009) realiza uma análise histórica da Progressão Continuada no país e, principalmente, no estado de São Paulo. Tais projetos da história da educação nacional brasileira se basearam em sua maioria, na importação de experiências estrangeiras, desconsiderando nossa realidade.

Viégas (2007) defende que a escola sempre foi seletiva desde sua criação tendo em vista a falta de acesso da população e a histórica reprovação em massa (50%); portanto, o fracasso escolar existe desde o princípio. Entre as medidas governamentais elaboradas estavam: simplificação do programa, classes especiais, remuneração por aluno promovido, currículo adequado, qualificação docente, não imposição do novo modelo, transformação radical da escola (valores e objetivos). Houve muitos debates e na cidade de São Paulo e, na década de 1960, os órgãos governamentais decidiram desenvolver a experiência de criar o Grupo Experimental da Lapa. Durante a ditadura militar, São Paulo foi pioneiro e adotou oficialmente a proposta de abolir a reprovação entre 1968-1972. Santa Catarina e Rio de Janeiro adotaram a proposta em seguida, mas também por pouco tempo. Já na década de 1980, com a redemocratização do país as redes de ensino voltaram a se organizar em ciclos. Nos anos 1990 a Progressão Continuada se tornou proposta hegemônica no país.

Segundo Viégas (2009, p. 507):

Ao falar do desenvolvimento infantil, nota-se que a visão hegemônica é calcada no preconceito em relação aos pobres. Assim, naturaliza-se a desigualdade social, vista sob o manto ideológico da diferença de capacidades. Na esteira desse olhar, defende-se a formação de classes separadas para alunos fracos, geralmente, os mais pobres. Tal concepção, mais do que teórica, tornou-se prática no Grupo Experimental da Lapa. No entanto, o argumento monetário é mais intenso e recorrente, apontando a promoção automática como alternativa sem mudar ‘as condições atuais da escola’, especialmente se custosas. Quase unânime, poucos não falam do assunto, destacando-se Dante Moreira Leite e Elsa Antunha.

Quando o governo do estado de São Paulo optou pela Progressão Continuada como política de governo, o discurso oficial previa a flexibilidade (possibilidades de organização do ensino) e a avaliação (desempenho do aluno e ação docente); uma solução institucional para o problema da reprovação, o que representava uma mudança radical e profunda da forma de compreender a problemática; a construção democrática com a participação docente. No entanto, desde o princípio, a proposta foi implantada por meio de decretos-leis, de forma autoritária, sem construção coletiva e sem garantia de condições mínimas.

Viégas (2007), por meio de uma pesquisa qualitativa, ouviu professores da rede estadual de ensino a esse respeito e se verificou que, segundo eles: houve implantação autoritária; a escola não foi preparada; não compreendiam a proposta; não receberam capacitação e materiais didáticos adequados; houve mal-estar e resistência; percebia-se um sentido oculto voltado para uma preocupação do governo com questões econômicas e não com os alunos; sem reprovação, os alunos em geral permaneciam descompromissados, o que aumentava a indisciplina, baixava o rendimento; em relação aos professores, percebia-se que o novo sistema trazia desmotivação, menor dedicação e sentimento de culpa. A autora conclui que a Progressão Continuada “deu continuidade ao sentimento de impotência de professores e à lógica de culpabilização dos alunos e suas famílias, que permanecem, todos, vítimas de um sistema escolar estruturalmente excludente” (VIÉGAS, 2007, p. 324).

A autora considera que a escola tem grande participação na produção do fracasso escolar e na sua transformação. Mas para que isso seja possível, é preciso superar a análise superficial com foco no aluno, em sua família e classe social/raça, como problema de desenvolvimento. É preciso investigar que escola é essa em que a criança estuda: estrutura física e pedagógica, corpo docente e diretivo, expectativas em relação ao aluno encaminhado, ao real papel do projeto político-pedagógico na vida escolar, o material didático, a política educacional vigente. No tocante aos profissionais da escola, destaca-se a importância de escutar e acolher o sofrimento docente para proporcionar-lhes condições de elaborar e potencializar seu trabalho (VIÉGAS, 2007).

Ainda no tocante às políticas públicas na área da educação, a Psicologia Escolar tem trazido contribuições para pensar a importância do planejamento político-pedagógico das escolas. A partir de uma pesquisa qualitativa, Asbahr e Souza (2007, p. 192) ouviram professores da rede pública de ensino a fim de “compreender se o sentido pessoal coincide com a significação social da atividade pedagógica e quais elementos poderiam contribuir para que se tornassem coincidentes” e qual era o papel do projeto político-pedagógico nesse processo. Tendo como base a Psicologia Histórico-Cultural, as autoras consideraram que as significações sociais compartilhadas por meio da linguagem são apropriadas pelo ser humano segundo o sentido pessoal que este atribui a elas, o que implica a possibilidade de não existir coincidência entre sentido pessoal e significação social.

As autoras identificaram uma fragmentação da atividade profissional e da vida do professor participante. Havia uma cisão entre os motivos de sua atividade pedagógica (seu sonho era contribuir para que a população visse no saber um caminho para a liberdade) e os resultados de sua ação, pois, apesar de sua capacidade, os alunos não tinham avançado, em

função das precárias condições de trabalho. Essa cisão entre o que motiva sua atividade e os fins dela prejudica seu desenvolvimento como ser humano, pois sua ação pedagógica torna-se esvaziada de sentido e o adoecimento é uma das formas como isso se manifesta (ASBAHR; SOUZA, 2007).

Para que a construção do projeto político-pedagógico colabore na direção de coincidir significação social e sentido pessoal da atividade pedagógica, é necessário que aconteça uma ação coletiva dos professores, compartilhando as necessidades, os motivos e as discussões para superar as dificuldades e criar “espaços de resistência à fragmentação do trabalho pedagógico” (ASBAHR; SOUZA, 2007, p. 215).

O psicólogo escolar, em sua atuação, com base nos pressupostos citados anteriormente, deve focar a instituição escolar, a rede de relações estabelecidas e agir como mediador destas, com o objetivo de “conquistar uma movimentação nessa rede dinâmica que se direcione no sentido do desenvolvimento de todos os seus participantes” (SOUZA, 2007, p. 100).

Segundo Souza (2007), a partir dessa atuação e desse olhar, é possível problematizar e reverter funcionamentos institucionais produtores de fracasso escolar e de encaminhamentos de alunos para a saúde mental, clínicas-escola e outros espaços, de educadores, estudantes e familiares fracassados. Nesse sentido, consideramos que o conhecimento produzido na área por meio de pesquisas acadêmicas e de experiências profissionais pode contribuir para pensar a complexa relação entre escolarização e o cometimento de um ato infracional no interior da instituição de ensino, tendo as questões de gênero como uma categoria de análise.

1.1.3 A Micropolítica

A perspectiva micropolítica tem na obra de Foucault um de seus referenciais teóricos. Busca desconstruir a queixa e a construção social da doença mental, problematizar e naturalizar a necessidade social de controle e compreender a origem.

Foucault (1996, p. 8-9) estudou a produção de discursos pela sociedade:

... suponho que em toda sociedade a produção do discurso é ao mesmo tempo controlada, selecionada, organizada e redistribuída por certo número de procedimentos que têm por função conjurar seus poderes e perigos, dominar seu acontecimento aleatório, esquivar sua pesada e temível materialidade.

O discurso traduz as lutas, os sistemas de dominação e o poder pelo qual se luta. Segundo o autor, as áreas em que o discurso mais exerce seu poder são a sexualidade e política, revelando sua ligação com o desejo e com o poder.

A justiça penal também entrou nessa produção de discursos através do controle social que filtrava a sexualidade de casais, filhos, adolescentes em perigo e perigosos, a fim de proteger, separar e prevenir. A educação é o instrumento que torna possível um indivíduo a ter acesso a qualquer tipo de discurso, sua distribuição, oposições e lutas sociais. O sistema de educação “é uma maneira política de manter ou de modificar a apropriação dos discursos, com os saberes e os poderes que eles trazem consigo”. O sistema de ensino ritualiza a palavra, qualifica e ritualiza papéis para os sujeitos que falam (FOUCAULT, 2008, p. 44).

Foucault (2008) pensa o poder como algo móvel, ação sobre ação, um jogo constante de forças que se mobilizam, desequilibram para logo equilibrar. É um nome dado a uma situação estratégica, complexa, numa determinada sociedade, através de uma prática social regionalizada, que não está no outro ou num indivíduo determinado, mas em tudo. Não é instituição, não é estrutura nem uma potência, está além do Estado, acontece debaixo (ações cotidianas) para cima (Estado).

Esse autor não nega o sistema de pensamento de Marx, mas trabalha a partir de um sistema conceitual diferente. Utiliza o conceito de representação como interpretação da experiência, que acompanha toda ação, em detrimento do conceito marxista de ideologia. Com relação ao conceito marxista de dominação, Foucault rompe com o raciocínio dominador-dominado, pois a dominação anula a força contrária e não há ação; para ele, trata-se de poder-resistência, sendo a resistência ação sobre ação que produz algo.

A oposição ao poder dos homens sobre as mulheres, assim como o poder dos pais sobre os filhos, do psiquiatra sobre o doente mental, da medicina sobre a população, significa uma forma de resistência contra as diferentes formas de poder, uma tentativa de atacar não uma instituição, um grupo ou uma classe, mas uma técnica ou forma de poder (FOUCAULT, 2000, p. 234).

Segundo Rocha (2000), o mundo industrial elegerá a eficiência e a habilidade como as diretrizes da ordem, do sucesso e do progresso. A escola se tornará mais um espaço veiculador do sujeito da moral, da normalidade, da prevenção da patologia, da equalização das distorções sociais, na preservação do patrimônio sociocultural, na prevenção das mudanças que não correspondam à ordem estabelecida. Dispositivos levarão à pedagogização e naturalização das relações, dos saberes e das práticas, do comportamento certo e errado, do que é ser bom e mau aluno, o verdadeiro e o falso, ou seja, a uma lógica binária em que o

diferente, o singular e o variável são excluídos. Como consequência, os alunos, educadores e práticas de pesquisa e produção do conhecimento não serão legitimados.

O individualismo, o isolamento, o bloqueio da comunicação são funcionamentos institucionais que dificultam a expressão de outras formas de ser. O tédio, a impotência, a inércia surgem no cotidiano como sinal de que algo foge ao controle, que não se encaixa, pois indica que ainda há possibilidade de mudanças, de rupturas e transformações.

A vida das crianças certamente está implicada aos princípios escolares, tendo passado pouco ou muito tempo pela educação formal. Para Rocha (2000, p. 192):

Isto se dá à medida que vivem em uma sociedade em que a escola é a organização oficial responsável pelo reconhecimento da constituição do cidadão produtivo. A Educação escolarizada, nesse sentido, constitui a legalização do sujeito na sociedade, quer na ordem prática (por meio da alfabetização, de preparação para o trabalho ou mesmo de concessão de diplomas), quer na ordem do valor (o quanto de capital cultural foi incorporado).

Na escola, a criança não vai aprender a falar apenas uma língua, mas assimilará os códigos em circulação, relações, competências essenciais para a sociedade capitalista de forma homogeneizante.

Para Machado e Souza (1997), a naturalização fortalece cristalizações. Quando alguém apresenta uma tendência que se cristaliza nas relações, produzem-se personagens como “o aluno especial”, “o louco”, “o tímido”, e assim por diante. Qual será o destino do indivíduo que, em suas relações, recebeu o papel de “o aluno que não aprende”? Repetências sucessivas, aluno para educação inclusiva ou evasão. Devemos investigar as relações e práticas que produzem essas cristalizações, por isso as perguntas formuladas devem ser voltadas para elas e não para os objetos; assim se resgata a história, rompendo com a naturalização, com a crença de que o ocorrido é devido à natureza das coisas e não de sua história.

A micropolítica, portanto, atua nas brechas desse sistema, na busca de outro tempo, espaço, na multiplicidade de significados das diferentes expressões, pois considera que a subjetivação acontece por meio de um sistema de conexão direta entre as estruturas de controle social e as instâncias psíquicas; portanto, o trabalho, as relações familiares e as ações disciplinares da escola, dos meios de comunicação e de massa constroem o indivíduo desde a infância.

Para Rocha (2000, p. 203), a micropolítica tem como objetivo “pensar a Educação enquanto processualidade”, como movimento com limites móveis e deslocamentos constantes. A intervenção deve construir coletivamente referenciais de análise – das redes de

força e poder intrincadas – e ação capazes de romper com as dicotomias e polarizações, de transformar a lógica institucionalizada, produzir sentido, de formar cidadãos criativos, participativos, que buscam construir outras formas de ser.

Nesse sentido, a perspectiva da micropolítica compreende a queixa escolar como produção de relações estabelecidas num determinado campo de forças, sem culpabilizar a criança. Propõe uma intervenção nesse campo de forças, em que o psicólogo participa ativamente, por meio da abertura de espaços que permitam à comunidade escolar refletir sobre o cotidiano escolar e sua implicação com a construção do mesmo. Isto significa pensar acerca da própria formação, das relações estabelecidas, diversidade de posições, opiniões e manifestações, insatisfações, demandas e alternativas (ROCHA, 2000).

Para Machado e Souza (1997), a partir dessa perspectiva, o psicólogo escolar deve descobrir o heterogêneo, investigar as relações que são constituídas por um campo de forças atravessado pela política educacional, pois está submetida às determinações dos órgãos governamentais, na burocracia e normas pedagógicas impostas. Portanto, a escola não deve ser vista como algo abstrato, nem homogêneo, mas uma instituição atravessada por contradições e conflitos, considerando os seus múltiplos atores como professores, alunos, familiares e comunidade.

*

Observa-se que as pesquisas desenvolvidas a partir dessa perspectiva crítica tiveram como foco o início da escolarização, com maior ênfase nos estudantes de 6 a 12 anos. Assim como Vigotski voltou seus estudos para a infância e adolescência para compreender o desenvolvimento das funções psicológicas elementares e superiores, os estudos da Psicologia Histórico-Cultural, acerca dos anos iniciais de escolarização no Brasil, contribuem para entender melhor a história e a trajetória escolar do adolescente.

Apesar de indicarem aspectos fundamentais acerca da produção do fracasso escolar, da complexa rede de relações presentes no interior da escola, esta última compreendida como parte da sociedade e atravessada por suas contradições, conflitos e ideologias, é urgente a necessidade de desenvolver estudos a partir desta perspectiva sobre a adolescência e juventude, pois esta tem sido muito estudada por pesquisadores de abordagens teóricas não críticas e gerado práticas cristalizadas, reducionistas, trazendo graves consequências sociais, históricas, culturais e políticas.

O resgate da história da adolescência, a partir dos pressupostos da Psicologia Histórico-Cultural, permite compreender algumas concepções de adolescência também reducionistas e universalizantes. Por sua vez, os estudos, pesquisas e ações voltados para a adolescência que é criminalizada encontram-se em menor número, no interior do processo de construção de mediações teórico-práticas.

Tais aspectos receberão maior aprofundamento de acordo com a explicitação de outros referenciais teóricos, práticos e políticos voltados para a adolescência, juventude, escola, gênero e medida socioeducativa.

Apesar da escassa produção na área, os pressupostos explicitados anteriormente permitem compreender um adolescente, um grupo, a partir da cultura que o envolve, de sua posição ocupada no todo social, a partir das redes de relações e das instituições sociais das quais participa, constituindo uma situação dialética entre este e a sociedade. Isso significa realizar uma investigação de uma situação que acontece nas escolas públicas e que, no decorrer de uma história individual e coletiva, numa relação dialética, culmina no cometimento de um delito. Portanto, adolescentes e jovens, sua classe social, seus familiares, suas comunidades, suas escolas não serão vistos com base numa perspectiva reducionista.

1.2 Adolescência e escola

Cada área do conhecimento define *juventude* de acordo com seus interesses, o que implica divergências na identificação da categoria. A Organização Pan-Americana da Saúde e a Organização Mundial da Saúde (OPS/OMS), segundo Waiselfisz (2006, p. 14), definem que:

... a adolescência constituiria um processo fundamentalmente biológico, durante o qual se acelera o desenvolvimento cognitivo e a estruturação da personalidade. Abrangeria as idades de 10 a 19 anos, divididas nas etapas de pré-adolescência (dos 10 aos 14 anos) e de adolescência propriamente dita (de 15 a 19 anos). Já o conceito de juventude resumiria uma categoria essencialmente sociológica, que indicaria o processo de preparação para os indivíduos assumirem o papel de adulto na sociedade, tanto no plano familiar quanto no profissional, estendendo-se dos 15 aos 24 anos.

Para esta pesquisa, utilizaremos o que a Lei 8.069, de 13 de julho de 1990, referente ao Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA, dispõe:

Art. 2º. Considera-se criança, para efeitos desta Lei, a pessoa até doze anos de idade incompletos, e adolescente aquela entre 12 (doze) e 18 (dezoito) anos de idade.

Parágrafo Único. Nos casos expressos em lei, aplica-se excepcionalmente este Estatuto às pessoas entre 18 (dezoito) e 21 (vinte e um) anos de idade.

O período chamado como adolescência apresenta uma história. Para Fefferman (2004, p. 221-223), na sociedade tradicional não havia separação entre os mundos adulto e infantil. Em meados do século XVI, as fases da infância, juventude e velhice passaram a ser consideradas. Tal mudança deveu-se à ida das crianças para a escolarização formal e pela reorganização da família em torno da mesma. Entretanto, ainda há grande desconhecimento teórico sobre a juventude com relação às peculiaridades da fase em questão. Para essa autora, é um período caracterizado por “muitas possibilidades de inserção social – escolhas profissionais e educativas, formação de famílias, de parcerias, de adesões grupais e de invenção nas formas de viver”.

No século XX, temos a instituição da juventude como categoria etária específica, que coincide com a constituição da subjetividade moderna, com as mudanças de final de século e o progresso, assinalando o avanço e o retrocesso da humanidade.

Para a Psicologia Histórico-Cultural, a adolescência deve ser compreendida historicamente. Alguns autores destacam aspectos que são importantes para compreender essa história. As transformações vividas pela sociedade ocidental no século XIX, com o advento da Revolução Industrial Inglesa (1780) e Revolução Francesa (1789-92) também atingiram a escola, conforme explicitado anteriormente por Patto (1990). Para Bock (2004), este processo gerou grandes modificações na forma de vida da sociedade moderna. Duas situações geraram a necessidade de retardar o ingresso do jovem no mercado: de um lado, a sofisticação do trabalho levou à exigência por qualificação de mão de obra; de outro, o crescente desemprego e da miséria prolongaram o tempo de formação. Concomitantemente, o desenvolvimento da ciência prolongou o tempo de vida do homem, levando-o a buscar novas formas de sobrevivência e desafios ao mercado de trabalho. Uma das soluções foi prolongar o tempo de permanência da criança e do jovem na escola, o convívio com iguais e o distanciamento da família.

Dessa forma, assiste-se historicamente ao surgimento de uma população caracterizada por maior dependência aos adultos, apesar de ter condições afetivas, cognitivas e fisiológicas de inserção no mercado de trabalho e no mundo adulto. Nas palavras da autora, “as condições sociais nas quais se encontram os jovens são claríssimas como fonte mobilizadora e geradora

da chamada ‘adolescência’”. Nesse sentido, o período se relaciona com a necessidade do mundo adulto e não com o desenvolvimento do jovem.

Os significados da adolescência e suas marcas modificaram-se com o tempo e nas diferentes sociedades. Registra-se cada vez mais a adolescência, que passa a ser objeto de estudo da ciência, que a descreve e conceitua. A sociedade continua a atribuir-lhe significados e a esperar condutas. É neste processo que se assiste à naturalização da adolescência, a construção de uma visão universal e patologizante.

Nas palavras de Bock (2004):

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

A cristalização da visão patológica e naturalizante ocorreu no início do século XX, quando a adolescência foi compreendida e definida por cientistas como uma etapa caracterizada por conflitos, conturbações ligadas à sexualidade, com tendência para a indisciplina, agressividade e oposição, busca da identidade, significando socialmente as marcas do corpo e naturalizando-as. Veicula-se que sua gênese não é social, as características psicológicas são naturais, representa um estágio de desenvolvimento que será atingido para encaminhar-se para a vida adulta. Tais concepções estão presentes em livros e produções científicas de profissionais da área da saúde, educação e também na Psicologia (OZELLA, 2003; BOCK, 2004; FEFFERMAN, 2004; CHECCHIA, 2006) que interferem em nossa maneira de compreender os jovens, como: sua condição de transitoriedade, na qual a passagem para a vida adulta se torna o sentido para o presente; a visão romântica que inclui a concepção de que se trata de uma fase de liberdade e prazer, de experimentações, irresponsabilidade; a terceira que considera a juventude como um momento de crise, conflitos, o distanciamento da família tendo em vista a autoestima e a formação da personalidade. Para Dayrell (2003, p. 3):

Torna-se necessário colocar em questão essas imagens, pois, quando arraigados nesses “modelos” socialmente construídos, corremos o risco de analisar os jovens de forma negativa, enfatizando as características que lhes faltariam para corresponder a um determinado modelo de ‘ser jovem’. Dessa forma, não conseguimos apreender os modos pelos quais os jovens, principalmente se forem das camadas populares, constroem as suas experiências.

Facci (2004), com base na Psicologia Histórico-Cultural, relembra que o psiquismo humano se desenvolve por meio da atividade social e da mediação. As funções psicológicas superiores, mesmo tendo sua base biológica, são fruto da interação do indivíduo com o mundo e sua história; portanto, primeiro têm origem no coletivo para depois se converterem em funções psíquicas da personalidade. Ancorada nos conceitos de Elkonin e Leontiev, Facci (2004, p. 66) cita que, a partir das condições concretas de vida, “cada estágio do desenvolvimento da criança é caracterizado por uma relação determinada, por uma atividade principal que desempenha a função de principal forma de relacionamento da criança com a realidade”, que, por sua vez, são elementos da cultura humana e provocam as mudanças nos processos psíquicos e em aspectos de sua personalidade.

No período da adolescência, buscam-se estabelecer relações pessoais íntimas entre os próprios adolescentes, como uma forma de reproduzir as relações existentes entre os adultos, há um importante avanço no desenvolvimento intelectual a partir da capacidade de abstração e da formação dos verdadeiros conceitos, que permitem aos jovens a abertura para a consciência social, o conhecimento da ciência, da arte e da vida cultural, pode compreender a realidade, os que estão à sua volta e a si mesmo, considerar seu futuro e o sentido pessoal de sua vida. A etapa final do desenvolvimento acontece quando a pessoa se torna trabalhadora, pois passa a ocupar um lugar social diferente (FACCI, 2004).

Diante do exposto, há várias concepções sobre a adolescência que circulam pela sociedade, que embasam a atuação dos diferentes profissionais e que influenciam a forma de nos relacionarmos, de compreendermos um adolescente. Tais concepções podem impedir a compreensão dos adolescentes e jovens e despertar iniciativas e ações que não contribuirão com essas pessoas em sua integralidade.

Nesse sentido, gostaria de destacar a pesquisa de Ozella (2003), que verificou as concepções de homem e as práticas profissionais de psicólogos inseridos em diversas áreas, como saúde, consultório particular, educação e jurídica. Segundo o autor, a maioria das concepções de homem está ligada à ideologia liberal e as práticas têm ênfase curativa, mesmo dos profissionais mais críticos, que, na pesquisa em questão, atuavam na área da educação. O autor destaca que a prática do psicodiagnóstico foi a mais citada pelos profissionais da área jurídica, utilizada para elaborar uma descrição de um perfil psicológico para atender expectativas ou embasar decisões de médicos, juízes, professores, entre outros.

Para Ozella (2003) e Bock (2004), essa concepção de adolescência negativa, patologizante, naturalizante pode justificar, em grande medida, a inexistência ou precariedade de políticas públicas para a juventude, provocando consequências sociais, econômicas e

políticas graves. Os autores enfatizam a necessidade de romper com essa visão, que nada contribui para a construção de políticas públicas, projetos educacionais, participação política da juventude e a inserção do jovem na sociedade.

Dayrell (2003) coloca que é preciso “construir uma noção de juventude na perspectiva da diversidade”, ou seja, não a compreender a partir de critérios rígidos, mas integrando um processo de crescimento com base em suas experiências e contexto social. Isso significa admitir que não há uma, mas múltiplas formas de ser jovem, ou, em suas palavras, “é nesse sentido que enfatizamos a noção de juventudes, no plural, para enfatizar a diversidade de modos de ser jovem existentes” (DAYRELL, 2003).

Para esse autor, há contextos sociais desumanizadores que levam os jovens neles inseridos a construir suas potencialidades de acordo com a especificidade dos recursos de que dispõem, o que não implica que não se construam enquanto sujeitos. Dessa forma, o gênero, a raça, a classe social, o nível de escolaridade interferem nesse processo, assim como as relações e os sentidos estabelecidos no cotidiano entre si, com o seu grupo social e com a sociedade.

O contato com jovens que seguem os estilos *rap* ou *funk* revelou que estes significaram “uma forte referência na elaboração e na vivência da condição juvenil”, a qual, expressa por eles, desvelou que não correspondem às imagens ou concepções rígidas que são construídas, pois romperam com a visão romântica, de crise e distanciamento da família, de transitoriedade. Cada um, com base em suas ações, construiu símbolos e uma identidade própria, o que significa que “o estilo se coloca como mediador de um determinado modo de ser jovem”. No entanto, seus sonhos seguem as perspectivas que a sociedade lhes coloca como limites, tendo em vista a escolarização, profissionalização e mercado de trabalho. Segundo Dayrell (2003):

Já as experiências escolares desses jovens evidenciam que a instituição se coloca distante dos seus interesses e necessidades, não conseguindo entender nem responder às demandas que lhe são colocadas, pouco contribuindo também em sua construção como sujeitos.

Da mesma forma, o mundo do trabalho abre poucas possibilidades para que eles ampliem potencialidades, contribuindo para sua construção como sujeito. Já o mundo da cultura encontra-se mais aberto à inserção desses jovens, promovendo o seu desenvolvimento como sujeitos plenos; mas, sem sua inserção em outros espaços de forma ampla, como a escola e o trabalho, suas potencialidades permanecem prejudicadas. Para que isso seja

possível, faz-se necessário elaborar e implementar políticas públicas “que garantam espaços e tempos para que os jovens possam se colocar de fato como sujeitos e cidadãos, com direito a viver plenamente a juventude” (DAYRELL, 2003).

1.2.1 Escola

Segundo Oliveira (1996, p. 98):

... a escola não é uma instituição universal, mas uma realização cultural das sociedades letradas e marcadas por uma determinada modalidade de desenvolvimento científico e tecnológico, as quais, na atualidade, apresentam também clara presença de processos de urbanização, industrialização, burocratização e dos meios de comunicação de massa. A reflexão sobre o papel da escola será, assim, necessariamente marcada pela inserção histórica da escola num determinado tipo de formação cultural.

Em nossa sociedade, a escola socializa o saber acumulado, forma o cidadão com base nos padrões estabelecidos por ela, rompe com o saber cotidiano, promovendo transformações cognitivas e psicológicas por meio do ensino da escrita, da leitura e das ciências. Tais transformações acontecem em aspectos específicos do desenvolvimento psicológico e não em toda a sua amplitude e complexidade. Isso significa que não podemos classificar os mais escolarizados como superiores ou mais avançados em relação àqueles que não são ou que apresentam pouca escolaridade tendo em vista seu desenvolvimento. No entanto, se, em nossa sociedade, a escola é fundamental na constituição de um cidadão pleno, “a exclusão do processo de escolarização, bem como quaisquer formas de empobrecimento da experiência escolar, estariam, portanto, deixando de promover o acesso do indivíduo a dimensões fundamentais de sua própria cultura” (OLIVEIRA, 1996, p. 101).

Duarte (2004, p. 60) ao promover uma reflexão sobre a educação na atualidade com base nos pressupostos de Leontiev, critica as concepções que buscam explicar a trajetória escolar das pessoas com base em fatores orgânicos. O autor afirma que, para Leontiev, não havia predisposição biológica para atividades artísticas ou científicas, pois é a realização dessas atividades que desenvolve nas pessoas o talento.

Na discussão que entrelaça os temas *adolescência* e *escola*, também é fundamental resgatar algumas das poucas pesquisas que buscaram ouvir adolescentes e suas ideias, sentimentos e opiniões em relação à escola.

Leão (2006) explica que a experiência escolar dos jovens só pode ser compreendida incluindo outros referenciais e possibilidades que também se constituem como ações educativas e práticas socializadoras, como a família, os grupos de pares, espaços públicos, movimentos sociais e a mídia. Atualmente, a escola perde o papel como agência promotora de mobilidade social.

O autor coloca que a escola é atravessada por encontros e desencontros entre seus agentes. Há jovens que estabelecem uma relação não conflituosa com a instituição, estabelecendo planos relacionados à profissionalização. Há os jovens que apresentam trajetórias de desencontros, que não se sentem reconhecidos pelos professores e organização escolar em sua hierarquia, o que gera conflitos, evasão e outras lutas na busca pelo reconhecimento ou autenticidade. Assim, constroem-se imagens de que os jovens estão contra a escola ou de que toda a responsabilidade é dos professores, vistos como desanimados e incompetentes. Ou seja, estabelecem-se relações sociais na escola que podem ser humanas ou desumanizadoras. O que acontece é que os jovens chegam à escola com hábitos que entram em conflito com a cultura escolar, que foca o aluno e não o jovem e seu contexto de vida e que está imersa em sua rotina e condições de trabalho, provocando a distância e a falta de diálogo entre esses atores.

Checchia (2006), em sua pesquisa acerca da versão de jovens alunos das classes populares sobre a experiência escolar na adolescência, reitera que as pesquisas brasileiras com foco na relação adolescência e escola não levam em consideração a condição adolescente dos alunos.

Neste estudo, a pesquisadora ouviu o que estes adolescentes tinham a dizer sobre a escola, os professores, a qualidade de ensino, a visão sobre a adolescência, planos futuros. Seus discursos revelaram momentos de ruptura com visões naturalizantes, negativas e patologizantes acerca da adolescência, e outros de reprodução dessa concepção, ao se colocarem no lugar de indisciplinados, agressivos, confirmando as explicações tradicionais sobre ser adolescente. Destacaram que necessitam ser ouvidos enquanto adolescentes e alunos no interior da escola, que a comunicação e o diálogo entre professores e alunos precisam ser criados e/ou melhorados. Revelam uma experiência atravessada pelo desrespeito, humilhação, em que a indisciplina é frequentemente interpretada como vandalismo e seus atores como marginais e fontes de ameaça e medo.

Algumas dessas manifestações serão compreendidas como delito. Isso significa que o tema *violência escolar* deve ser incluído quando se fala em ato infracional cometido na escola. Várias pesquisas focam o tema *violência na escola* e constataam a maioria das

ocorrências é cometida por adolescentes. Em função do grande número de publicações com esse foco, tratarei desses aspectos teóricos a partir de tal ponto para pensar a relação entre adolescência e escola.

1.2.2 Adolescência e violência na escola

Segundo Santos (2001), “as relações de sociabilidade passam por uma nova mutação, mediante processos simultâneos de integração comunitária e de fragmentação social, de massificação e de individualização, de seleção e de exclusão social”. Novos problemas sociais emergem, configurando novas questões sociais globais. Surgem práticas de violência através de amplos segmentos sociais e existentes em diversas dimensões da violência social e política contemporânea. Há intolerância pelo diferente e o resultado é que a dimensão do outro desaparece, a perspectiva de uma vida em comunidade e de propósitos humanos se deteriora e a violência perpassa todas as relações.

Para este autor, “o reconhecimento da violência no espaço escolar como uma das novas questões sociais globais parece ser um caminho interpretativo fecundo desse fenômeno social caracterizado como um enclausuramento do gesto e da palavra”. É preciso descobrir um significado contido nos atos de violência, através da ação pedagógica e das lutas sociais.

A violência configura-se como nova forma de sociabilidade, legitimada como norma social e forma de controle social, impede o reconhecimento do outro, considerando a pessoa, classe, gênero ou raça, através da “força, coerção e dano em relação ao outros, enquanto atos de excesso, presentes nas relações de poder – seja no nível macro, do Estado, seja no nível micro, entre os grupos sociais”. Para Santos, compreender a relação entre escola e práticas da violência implica reconstruir a complexidade das relações sociais que estão presentes no espaço social da escola.

Sposito (2001, p. 19) coloca que estudos realizados entre as décadas de 1980 e 90 com foco nas relações entre violência e escola no Brasil:

... reiteram a presença de formas de violência voltadas contra a escola, sobretudo aquelas que dizem respeito às agressões ao patrimônio, durante os últimos 20 anos. Apontam, também, para um padrão de sociabilidade entre os alunos marcado por práticas violentas – físicas e não físicas – ou incivildades que se espriam para além das regiões e estabelecimentos situados em áreas difíceis ou precárias, atingindo, também, escolas particulares destinadas a elites.

Santos (2001), através de levantamento – em Porto Alegre, entre 1998 e 2000, incluindo uma memória dos fatos entre 1990 a 1998 – dos acontecimentos relacionados à violência na escola, constatou que houve um sensível aumento destes. Por um lado, os dados indicam aumento nos eventos relacionados ao patrimônio e redução dos atos contra a pessoa. Por outro lado, os pesquisadores introduziram a categoria *incivilidade*, que, se somada ao número de atos contra a pessoa, aponta um aumento destes. O que também aumentou foram os atos contra a violência na escola, apontando uma reação da coletividade escolar através de ações contra a violência na escola. Ainda nessa pesquisa, o autor constatou que os atos de violência e contra a violência localizam-se nas regiões periféricas da cidade.

Se um adolescente comete um ato que leva as vítimas a recorrerem à polícia é porque esse ato foi sentido como violento, considerado além de alguns limites do tolerável ou controlável. No caso da escola, isso indica que o contexto que gerou o ato havia ultrapassado esses limites, tanto para o adolescente como para os demais participantes da escola. Para Lévy (2001, p. 76-77), “é violento tudo aquilo que ultrapassa a medida”, não importando sua direção ou efeitos positivos ou negativos. Para esse autor, a determinação do grau de intensidade para qualificar um ato como violento ou não depende da interpretação desse ato, que, por sua vez, relaciona-se à cultura, às pessoas, ao contexto. Dessa forma Lévy (2001, p. 77) afirma que:

Atos aparentemente brandos, mas que comportam uma forte carga afetiva, são portanto interpretados como violências insuportáveis quando aqueles aos quais se destinam os recebem como uma negação de sua pessoa e de sua identidade. Mais geralmente, a violência poderia ser definida como um ato de incivilidade, no sentido ‘forte’ do termo, ou seja, como um ato que se distancia daquilo que é ‘civil’, segundo as normas e a lei, escritas ou não escritas, que regem as relações sociais.

Na mesma obra, o autor coloca que a violência institucional pode ser observada em todas as instituições. A escola é um dos lugares em que ela age da forma mais aguda e inesperada, pois está na base das relações. Para esse autor, o foco está sempre nas violências exercidas pelos alunos e não para aquelas a que eles estão sujeitos.

A escola estabelece regras, normas de boa conduta e exige seu cumprimento sem ouvir a demanda daqueles que devem obedecê-las, negando o valor de seus próprios códigos. Se um aluno ou aluna resolve contestá-las, sua crítica é interpretada como associal, violenta, sendo objeto de rejeição. Para Lévy (2001), a violência não pode ser eliminada, pois toda organização social guarda um sistema em tensão permanente e inacabado, por isso ela só pode ser atenuada, deslocada ou transformada. Faz-se necessária essa compreensão e a construção

de formas de expressão da palavra para buscar um sentido, o que, por sua vez, implica um desafio teórico-prático a todos.

Para Abramovay e Castro (2006), não se deve isolar a escola do contexto social. Os autores não compreendem a escola por si, isolada, nem que esta apenas reproduz processos gerais, mas que reflete “um estado de violência generalizado que teria origem fora das escolas”. As autoras investigam a violência na escola, que é aquela que atravessa a instituição e é gerada fora, e a violência da escola, cometida pela própria instituição por meio dos diferentes sujeitos que nela convivem. A escola reflete as desigualdades sociais, econômicas e culturais e também as reproduz. Nas palavras de Abramovay e Castro (2006, p. 26):

Na escola, a exclusão se dá principalmente através do desempenho escolar, da repetência, do abandono e da evasão. Existe uma lógica perversa em que os alunos com maiores dificuldades, ao invés de serem vistos nas suas singularidades, são conduzidos a trajetórias escolares que tendem ao fracasso escolar, o qual se concretiza através do retraimento do aluno, do abandono, da evasão e da própria violência contra o sistema escolar. A experiência com o fracasso escolar mina a autoestima e pode trazer significativas consequências para a convivência escolar.

Manifestações como apatia, desinteresse, descumprimento das regras e violência podem ser uma forma de resposta ou um caminho para expressar que alguma coisa não vai bem com a escola e não com o aluno. Mas, diante desse quadro, geralmente os alunos e suas famílias são vistos como culpados, eximindo-se a escola e seus educadores de responsabilidade, ou seja, sem considerar um olhar institucional e estrutural que considere a questão em toda a sua complexidade. Quando os alunos procuram explicar a situação precária da escola, culpam a si mesmos e aos seus comportamentos, reproduzindo o discurso vigente (ABRAMOVAY; CASTRO, 2006; RUOTTI, 2006a).

Portanto, Abramovay e Castro (2006, p. 34) entendem a violência escolar como: atos de violência física como “suicídios, furtos, assaltos, homicídios, ferimentos, golpes, roubos, crimes, vandalismo, droga, tráfico, violência sexual”, que se encontram previstos no Código Penal; a violência simbólica ou institucional que se desvela nas relações de poder, principalmente entre professores e alunos; e as microviolências, compreendidas como incivildades, humilhações ou desrespeito, que não são consideradas como atos ilegais.

Essas situações de violência se confundem e se reforçam mutuamente, provocando a precarização das relações construídas na escola, causando sofrimento e impacto nos processos de ensino e aprendizagem, chegando a ser banalizados, institucionalizados, cotidianos. Os alunos sentem dificuldade de se concentrar, ficam nervosos, sentem-se desmotivados e com medo de ir à escola. Para os professores, há perda de estímulo, sentimento de revolta,

difficuldade de concentração, o que os leva, muitas vezes, a pedir transferência para outras escolas que apresentam situações melhores ou mesmo a abandonar o ofício do magistério.

Para Roman (2006)⁴, o autoritarismo, a punição e a repressão encontram-se vigentes nas escolas públicas de periferia, que, mergulhadas num contexto violentado e violento, raramente utilizam mecanismos democráticos para resolver conflitos, mas sim advertências, suspensões, expulsões e intervenções policiais. Soma-se a isso a desvalorização social e financeira dos professores.

Onde há o exercício do poder há resistência, e, assim, a escola torna-se lugar de conflitos e revoltas frequentes. Por meio da negação da autoridade e da própria escola, os alunos respondem agredindo professores, explodindo bombas no banheiro da escola, invadindo, pichando, vandalizando o espaço escolar. Como consequência, a escola protege-se com grades e medidas de segurança e considera a comunidade como lugar do crime.

Algumas pesquisas indicam que as medidas de força e as soluções tecnológicas e repressivas como detectores de metal, grades, circuito interno de TV e câmeras, presença da polícia não resolvem o problema da violência, pois não modificam a qualidade das relações interpessoais da escola (ABRAMOVAY; CASTRO, 2006; RUOTTI, 2006).

Para os autores citados anteriormente, violência não é só o que atinge o corpo, mas também a subjetividades das pessoas; por isso, é importante falar das microviolências e incivildades, que são praticadas por todos os atores envolvidos no processo de escolarização das crianças e adolescentes. Para Abramovay e Castro (2006, p. 50):

As incivildades consistem em infrações à ordem estabelecida que ocorrem na vida cotidiana. Mesmo não sendo aparentemente graves, são atos – como agressões verbais, xingamentos, atos de indisciplina, abuso de poder etc. – que têm um potencial de desorganização da ordem coletiva e das referências de sentido individuais, destruindo laços sociais, fomentando sentimento de insegurança, fragilizando instituições, afetando a experiência e a confiança no outro.

Entre os atos mais graves, o tráfico de drogas, o uso e o porte de armas de fogo e de armas brancas se destacam no relato de alunos e professores. O tráfico de drogas altera a rotina das escolas (paralisação das atividades regulares ou comércio de drogas dentro do ambiente escolar), facilita ou amplia o acesso dos jovens às drogas. De acordo com Abramovay e Castro (2006, p. 46), a presença das armas é, tanto para meninas como para meninos, “um mecanismo de afirmação de poder, de imposição do medo e símbolo da

⁴ Trabalho apresentado no evento *A escola e o adolescente em conflito com a lei: lugar de marginalização ou cidadania*, realizado no Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo em 6 de junho de 2006.

autoproteção em detrimento de outros instrumentos legítimos de resolução de conflitos”. Além disso, revelam-se como mecanismos de afirmação das masculinidades.

Se olharmos a trajetória escolar da maioria desses adolescentes, encontraremos histórias de sofrimento, dificuldades, humilhações. Gonçalves Filho (2007, p. 194-195) define que a humilhação social é um fenômeno de longa duração, tão antigo quanto a dominação. Não poupa nenhuma faixa etária, classe social, gênero, raça/etnia, tempo, gerações e orientação sexual. É eminentemente intersubjetivo e político, não se limita ao indivíduo, mas espalha em sua história, em sua biografia social, sentido por outros indivíduos, sendo alguns considerados como pares do humilhado e outros como seus antagonistas. Causa grande angústia e sofrimento psíquico.

Sousa (2007) descreve consequências para os alunos negros, que podem ser vivenciadas também para as demais raças e etnias. Para ambos os sexos, há descrença em sua capacidade cognitiva; enquanto os meninos são estimulados para o esporte e para a exibição de virilidade, as meninas são levadas à submissão e a se sentirem feias e indesejadas. Tal situação leva os meninos negros a serem considerados como indisciplinados, enquanto as meninas emudecem e ambos têm seu aproveitamento escolar prejudicado. As repercussões psicológicas continuarão mesmo que as garotas e garotos não sofram mais discriminações raciais e de gênero no interior da escola. Alguns estudos apontam que ora esses alunos silenciam, ora demonstram estratégias de resistência. Isso gera a dor de rejeição e outras mudanças de comportamento, como agressividade, tanto para as meninas como para os meninos. Tal processo pode se agravar e culminar na expulsão dos espaços escolares, após humilhação e agressão.

A maioria desses alunos e adolescentes, apesar de marcados por sua trajetória escolar e de terem restringido o acesso a várias dimensões da cultura da sociedade a que pertencem, estabelece outros vínculos e continua a se desenvolver, conforme citado por Dayrell (2003).

A atividade profissional institucionalmente reconhecida faz com que o indivíduo seja considerado um cidadão – que adquire direitos políticos e o de participar da orientação dos negócios do país. Esse adolescente torna-se digno do olhar do outro, fortalece sua subjetividade, fortalece a crença em sua capacidade de ser um indivíduo autônomo, perdida ou não construída durante seu processo de socialização através de sua trajetória escolar (CARRETEIRO, 2001; HEILBORN et al., 2002).

Outros, devido a manifestações ainda na escola, que foram compreendidas como violentas e classificadas como delitos, são também marcados pela experiência de adolescente em conflito com a lei. E há aqueles que cometem um ato infracional em outros espaços e que

também vivenciam o conflito com a lei. Tal qualificação de conflito com a lei pode passar a acompanhar esses adolescentes para o resto de suas vidas em determinadas histórias e não em outras.

Para transformar esse complexo e amplo quadro classificado como violência escolar, alguns autores sugerem caminhos no sentido da democratização da escola, por meio da criação de mecanismos que possibilitem o diálogo, a expressão, a aproximação entre alunos, professores e comunidade e a solução coletiva para os problemas encontrados, superando as estratégias disciplinares, autoritárias, repressivas e punitivas, como advertências, suspensões, transferência compulsória de escola, ocorrência policial e encaminhamentos a serviços de saúde, geradoras de mais humilhação, sofrimento e violência (ABRAMOVAY; CASTRO, 2006).

Ruotti (2006b) coloca que há diferentes programas de prevenção da violência nas escolas em diversos países, que, em sua maioria, estão baseados em duas visões de violência: uma que foca o indivíduo e outra que enfatiza aspectos estruturais e institucionais; a primeira culpabiliza principalmente os alunos e a segunda que intervém na convivência escolar, sem focar o indivíduo. As ações desenvolvidas segundo esta última visão oferecem um espaço para o encontro com o outro, com a diversidade, para as relações interpessoais que buscam a solução dos conflitos por outra forma que não a violência. Diante do exposto, para compreendermos o que se passa na escola é preciso investigar diversos aspectos, macro e microestruturais, as relações interpessoais, tendo em vista os diferentes marcadores sociais, como questões de gênero, raça e classe social.

1.3 Gênero

Se na aurora da modernidade o corpo feminino, descrito a partir da ênfase nos órgãos reprodutivos, no ‘cérebro menor’ e na ‘fragilidade dos nervos’, foi utilizado para definir o lugar ‘naturalmente’ inferior das mulheres na sociedade, justificando a sua permanência no espaço privado, hoje um novo território se constitui para pensar a relação entre os sexos. A crítica ao modelo essencialista da diferença sexual dos séculos XVIII e XIX prosperou e deu frutos. Caiu por terra o projeto de tornar universal o modelo da dominação masculina, em que a mulher só tem lugar como objeto. (ARÁÓN, 2003, p. 400).

Esse trecho, que relata uma história vivida pela sociedade há muitos séculos, anuncia uma crítica e um processo de mudança. É sobre esse processo, ou seja, a possibilidade de

pensar a relação entre os sexos, com foco na escolarização da juventude, que gostaria de destinar o presente texto.

De acordo com Louro (1995), ao eleger-se gênero como tema de estudo, é necessário conceituar e localizar o objeto de estudo e justificar sua escolha. Tais estudos fazem parte das discussões acadêmicas há pouco tempo e apresentam diversos instrumentos e propostas teórico-metodológicas diferentes e contraditórias. Primeiramente, colocarei uma definição para depois apresentar algumas das discussões acerca do tema e alguns aspectos de sua história.

Saffiotti (1999) coloca que gênero, enquanto categoria histórica, pode ser concebido como: aparelho semiótico; símbolos culturais evocadores de representações; conceitos normativos como grade de interpretação de significados; organizações e instituições sociais, identidade subjetiva; como divisões e atribuições assimétricas de características e potencialidades; numa certa instância, uma gramática sexual, regulando não apenas relações homem-mulher, mas também relações homem-homem e mulher-mulher. Nem todas essas instâncias, em seus quadros de referencial teórico, incluem a desigualdade na relação entre homens e mulheres.

O tema *diferença sexual* tem sido estudado pela Medicina, Antropologia, Filosofia, Sociologia e Psicologia desde a antiguidade até a atualidade. Entre as temáticas relacionadas, temos: a anatomia e o funcionamento do corpo, a sexualidade, a relação do corpo com o externo; as relações entre homens e mulheres; as políticas sociais, econômicas e educacionais; o papel e o impacto da mídia e a época histórica.

Moore (1997) considera que a discussão sobre sexo e gênero, sobre as origens das diferenças sexuais e da relação entre homens e mulheres, presentes na mídia, no cotidiano ou na academia, formulam afirmativas que estabelecem tais diferenças como originárias da biologia. Um exemplo é a concepção de que os hormônios teriam relação com a agressividade masculina, o que explicaria as origens da guerra, da liderança nos espaços políticos e econômicos, a delinquência juvenil. Tal posicionamento é contestado por diversos trabalhos na área das Ciências Sociais e por não acadêmicos.

O interesse em evidenciar a distinção entre os sexos é antigo. Segundo Laqueur (2001), no final do século XVIII, tais diferenças se tornaram politicamente importantes; para ilustrar essa afirmação, o autor cita a criação política de dois sexos através de vários pensadores, ativistas e, como resultado de práticas discursivas, em diversas realidades sociais. É sempre a sexualidade da mulher que é vista, só ela parece ter gênero, pois o padrão sempre foi o homem.

Nesse processo, as descobertas e os fatos de laboratório foram usados para elaborar uma nova representação da mulher, como diferente do homem, com base na ciência natural, tornando-se um fundamento para o discurso social.

Foucault (1977) mostra como, no século XVIII, no Ocidente, interesses públicos começaram a produzir discursos econômicos e técnicos para a gestão do sexo, controle, julgamento. Havia uma necessidade de definir estratégias de poder.

Foucault (2008) estudou o surgimento de diversos discursos sobre a sexualidade não através de uma teoria geral, mas através de análises, contabilidade, classificações, que culminaram em discursos baseados na racionalidade e não apenas na moral. Por meio desses discursos, regras, saberes produzidos, realizava-se, pública e politicamente, a gestão e o controle do sexo. Mas não só o que era falado sobre sexo, mas também o proibido, os mutismos integravam a estratégia utilizada. Os colégios da época, com sua arquitetura, a disciplina exercida, os conteúdos ensinados, toda uma pedagogia destinada a falar e a não falar sobre sexo, controlavam e realizavam a gestão do sexo infantil e do adolescente, considerados como grandes problemas públicos da época. Dessa forma, formavam-se múltiplos e entrecruzados discursos, “sutilmente hierarquizados e todos estreitamente articulados em torno de um feixe de relações de poder” (FOUCAULT, 2008, p. 36).

Scott (1990) também considera que as possíveis mudanças nas relações de gênero podem ocorrer a partir de necessidades do Estado. Considerando o controle das mulheres, faz-se necessário um estudo em profundidade, através de uma análise da construção e da consolidação do poder, que, por sua vez, não é um tema político universal.

A origem comum aos estudiosos de gênero refere-se aos movimentos sociais das décadas de 1960 e 70, tanto no Brasil como internacionalmente. Trata-se de uma época em que as mulheres travaram publicamente uma luta política, feminista. Inicia-se um esforço para compreender a mulher como agente social e histórica. Essas feministas ressaltavam a importância de se distinguir sexo biológico e gênero. A partir dessa distinção, foi possível evidenciar como se dava a construção social das categorias de *mulher* e *homem*. Nessa época, as feministas norte-americanas começaram a usar o termo *gênero* para se referir à distinção baseada no sexo com base em sua qualidade social, rejeitando o determinismo biológico. Algumas focavam as definições no tocante à feminilidade, outras consideravam os aspectos relacionais entre homens e mulheres, pois a compreensão de um não poderia acontecer sem a do outro (SCOTT, 1990).

Nicholson (2000, p. 12) diferencia o determinismo biológico, que pressupõe uma relação direta entre natureza e diferenças entre homens e mulheres, do fundacionalismo

biológico, que considera que “os dados da biologia coexistam com os aspectos da personalidade e comportamento”. Por um lado, o fundacionalismo biológico permite pensar numa diferenciação entre as mulheres; por outro, apresenta a desvantagem de que a aceitação das constantes sociais como determinadas pela natureza implica que elas não podem ser transformadas; portanto, trata-se de uma forma limitada de compreender as diferenças existentes.

Para Scott (1990), gênero deveria ser compreendido como categoria de análise, com as articulações com classe e raça, ou seja, experiências pessoais e subjetivas e atividades públicas e políticas. Mas a autora alerta que não há paridade entre os termos *raça*, *classe* e *gênero*, são os processos “políticos no sentido de que vários atores e várias significações enfrentam-se para conseguir o controle” (SCOTT, 1990) e, para sua compreensão, é preciso situá-los no espaço e no tempo. Ao utilizar o gênero como categoria de análise, seria possível pensar a ligação entre práticas passadas e atuais, como o gênero se insere nas relações sociais humanas e dá sentido ao conhecimento histórico.

Segundo Araújo (2005, p. 44), a categoria *gênero* não é consensual. Scott (1990) propõe o uso do conceito “como um potente instrumento metodológico e teórico, politicamente útil para ultrapassar a simples descrição da história das mulheres”. Segundo a autora, a antropóloga Marilyn Strathern (1988) não usa o termo da mesma forma, pois compreende que *gênero* é uma categoria empírica, que apenas contribui para aglutinar a organização das práticas e ideias em relação aos sexos. Heleieth Saffiotti (1997), por sua vez, propõe que *gênero*, *raça*, *etnia* e *classe* sejam compreendidos como categorias empíricas, históricas e analíticas.

Segundo Araújo (2005, p. 44), a categoria *gênero* não é consensual. Para alguns teóricos é categoria histórica, para outros é empírica. Há os que consideram *gênero*, *raça*, *etnia* e *classe* como categorias empíricas, históricas e analíticas. Dessa forma, Araújo (2005, p. 44) propõe que: “Além de categoria histórica, o conceito de gênero pode ser empregado também como uma categoria política para analisar a questão da igualdade e da diferença, apontando para uma nova perspectiva de interpretação e transformação da realidade social.”

Araújo (2005) ressalta que as transformações sociais, econômicas e culturais iniciadas no século XVII provocaram movimentos das mulheres e dos homens; o capitalismo enfraqueceu o patriarcado, houve declínio do poder masculino e ocupação da esfera pública pelas mulheres; novas formas de subjetividade surgiram, assim como a possibilidade concreta de construir relações de gênero mais democráticas, tendo em vista o ideal do direito à igualdade e respeito às diferenças.

Saffiotti (1999) considera a existência da desigualdade de gênero, hierarquia e poder entre homens e mulheres, em função da dominação-exploração e da construção social da superioridade masculina. Mas, para esta autora, o patriarcado não constitui o único princípio estruturador da sociedade brasileira, há a desigualdade de classes e a discriminação racial, que também configuram relação de dominação-exploração. Vale ressaltar que a supremacia masculina é perpassada por todos esses princípios.

Naturalizam-se processos socioculturais que são resultados da história. Dessa forma, a ideologia cumpre a importante finalidade de mascarar a realidade e legitimar a superioridade masculina, principalmente dos homens brancos, heterossexuais e ricos.

Saffiotti (1987) discute quem ganha, a quem serve a relação de dominação da mulher pelo homem. A autora coloca que várias são as perdas para o trabalhador pobre, pois suas esposas e filhas acabam ganhando salário bastante inferior ao seu, as mulheres que engravidam perdem seus empregos, ou são pressionadas a realizar favores sexuais aos seus superiores. Além disso, no campo da relação homem-mulher, há uma castração mútua, o dominador se desumaniza para exercer seu poder, não desenvolve aspectos que são designados como femininos, as mulheres são tidas como objeto, dependentes e, assim, a possibilidade de fruição de prazer, de troca diminui. Portanto, a supremacia masculina não só atinge a constituição subjetiva dos indivíduos, como prejudica fundamentalmente a luta pela democracia, pelos direitos trabalhistas, humanos, das classes trabalhadoras e favorece os homens brancos, heterossexuais e ricos. Tendo em vista tais aspectos, o foco de nosso estudo, reflexão e luta deve considerar o tripé patriarcado-racismo-capitalismo.

Segundo Saffiotti (1994, p. 445), a violência trata-se de uma modalidade de “controle social e repressão exercida através de formas ‘ideacionais’ de socialização”, de regulação das relações sociais entre os sexos. Portanto, atinge todas as classes sociais, raças, etnias, idades e sexos, seja no plano físico, sexual ou no ideacional.

Tendo em vista essa hierarquia, a infância e a juventude ocupam um lugar ainda mais baixo. Na família, sofrem a violência nas relações tanto diretamente com o pai e com a mãe, como indiretamente, ao participarem e presenciarem situações entre os pais. O mesmo acontece na escola, no grupo de amigos, com policiais e outros adultos.

Se considerarmos o universo atual dos jovens que estão em conflito com a lei, descobriremos que são em sua maioria meninos. Portanto, nossas crianças e jovens do sexo masculino sofrem bem cedo as perdas e consequências da dominação-exploração resultante do tripé patriarcado – racismo – capitalismo.

Nicholson (2000, p. 34) ressalta a importância de estarmos atentos à historicidade dos padrões ou diferenças que investigamos ou revelamos, há aqueles que são socialmente compartilhados, mas há outros que falham. Por isso, a autora “sugere a substituição de propostas sobre mulheres como tais, ou até sobre mulheres nas ‘sociedades patriarcais’, por propostas sobre mulheres em contextos específicos”. A ideia é construir um mapa de semelhanças e diferenças que se cruzam, que inclui um corpo como variável historicamente específica, cujo sentido dependerá de contextos históricos específicos. A autora considera que esta é uma tarefa complexa e que deve ser realizada coletivamente, propondo uma política de coalizão, que é constituída por diversas reivindicações de acordo com as diferentes necessidades dos grupos envolvidos ou por reivindicações em comum, em torno das quais os grupos se unem momentaneamente.

Para Moore (1997), o gênero não pode ser considerado como único eixo de diferenciação social em uma sociedade, pois questões ligadas à classe social, raça também podem ser significativas. A autora também ressalta a necessidade de se reconhecer que existem múltiplos modelos e discursos de gênero e de relações de gênero que podem ser conflitantes entre si, variar de acordo com as etapas de vida das pessoas e com as mudanças sociais. Moore (1997, p. 15), afirma que:

Todas as formas de mudança social implicam a reelaboração das relações de gênero em maior ou menor grau. Isso porque as mudanças nos sistemas de produção implicam mudanças na divisão sexual do trabalho; conflitos políticos implicam a reconfiguração das relações de poder dentro e além da esfera doméstica; e o gênero, como uma forma poderosa de representação cultural, é envolvido nas lutas emergentes em torno do significado e nas tentativas de redefinir quem e o quê são as pessoas.

Tendo em vista a discussão acerca da constituição do sujeito e definição de identidades, Monteiro (2002) afirma que o momento histórico atual dispõe de uma multiplicidade de referenciais e sistemas de significação no lugar da tradição com modelo único; em função disso, a incerteza e a necessidade de escolha constante se impõem para as pessoas. Tais aspectos permitem novas possibilidades existenciais através de negociações cotidianas de identidades através das relações sociais.

Moore (2000) ressalta que os discursos sobre sexualidade e gênero contribuem para construir homens e mulheres, de forma imbricada com outros discursos que marcam raça, classe, etnia e religião, o que não acontece de forma homogênea para todas as pessoas. No entanto, não é possível saber das condições de nossa própria construção. Para Moore (2000, p. 20):

Não podemos ser plenamente sabedoras nem dos determinantes inconscientes nem dos determinantes sociais da identidade de gênero, mas podemos estar certas de que ela não é simplesmente uma identidade passiva adquirida pela socialização. Identidades de todo tipo são claramente forjadas pelo envolvimento prático em vidas vividas, e como tais têm dimensões individuais e coletivas.

Isso significa que pode existir ambiguidade nas configurações de identidades de gênero. A autora ressalta que essa concepção só é possível porque está baseada num conceito pós-estruturalista que não enxerga o sujeito unificado, pois há diversos discursos e práticas discursivas, que, por sua vez, fornecem uma variedade de posições de sujeito. Isso significa que “indivíduos são sujeitos multiplamente constituídos” (MOORE, 2000, p. 23). A partir dessas condições, é possível ter a experiência de gênero e diferença de gênero, caracterizadas pela rejeição ou resistência a elas ou não.

Tais discursos e práticas são hierarquicamente organizados, produzindo efeitos e relações de poder. Tais conceitos contribuem para pensar gênero e violência. Nesse sentido, Moore (2000) argumenta que *classe*, *raça* e *gênero* são empregados na representação da violência, como descrições de diferença entre raças a partir de sua sexualização, o que significa que homens de determinados grupos podem ser considerados como hipermasculinos ou feminilizados. Para a autora, as questões de gênero estão ligadas ao poder e a relações políticas em vários níveis, a sexualidade está ligada ao poder, assim como o poder e a força são sexualizados.

Dessa forma, as diferenças de gênero, raça e classe estão presentes nas fantasias de poder e de identidade, e quando essa relação é posta em questão – ou seja, quando não se mantém a fantasia de poder – instaura-se uma crise na fantasia de identidade, que pode ter como resultado a violência, ou a ameaça de violência, um meio de resolver tal crise, já que reafirma a masculinidade.

Nesse texto, Moore (2000) conclui que, se ocorrer a mudança de olhar, ou seja, se deixarmos “de pensar a violência como uma ruptura da ordem social – alguma coisa está errada – e passando a vê-la como sinal de uma luta pela manutenção de certas fantasias de identidade e poder”, será possível chegar mais perto do fenômeno. Para a autora, a violência de todos os tipos está marcada pelo gênero e, como prática social, é parte de um discurso sobre a diferença de gênero.

Para Louro (1995, p. 103), argumenta que discutir, teorizar e investigar gênero significa pensar na formação, socialização e educação dos sujeitos:

Uma compreensão mais ampla de gênero exige que pensemos não somente que os sujeitos se fazem homem e mulher num processo continuado, dinâmico (portanto

não dado e acabado no momento do nascimento, mas sim construído através de práticas sociais masculinizantes e feminizantes, em consonância com as diversas concepções de cada sociedade); como também nos leva a pensar que gênero é mais do que uma identidade aprendida, é uma categoria imersa nas instituições sociais (o que implica em admitir que a justiça, a escola, a igreja, etc. são ‘generificadas’, ou seja, expressam as relações sociais de gênero).

Diante do exposto, torna-se fundamental aprofundar a imbricação entre as questões de gênero e educação.

1.3.1 Gênero e educação

O conceito de gênero foi introduzido na educação por volta das décadas de 1960 e 70, quando as teorias críticas relacionadas à área se expandiram no Brasil. Tais teorias, que se inspiravam no marxismo e em Paulo Freire, colocavam em debate as perspectivas tecnicista e comportamentalista vigentes durante a ditadura brasileira, atravessadas pelas teorizações da Psicologia e em suas abordagens individualizantes e naturalizantes. Com a redemocratização do país, as teorias críticas foram institucionalizadas e se tornaram hegemônicas, mudando o foco do individual para o social e coletivo (LOURO, 2002).

Como havia várias concepções das questões de gênero, diferentes afiliações teóricas foram incorporadas gradativamente nas discussões da educação, tendo como base as relações de poder e sua articulação com classe, raça, etnia. Como a educação está implicada na construção de sujeitos, o gênero se tornou um conceito relevante. Segundo Louro (2002, p. 230):

Além de demonstrar que a escola reproduz a dinâmica de poder vivida entre os sujeitos na sociedade mais ampla, alguns estudos preocupam-se em mostrar que a escola também produz – e de formas muito particulares e específicas – tais desigualdades sociais. Nas políticas curriculares, nos livros didáticos, nas práticas de sala de aula, nos procedimentos de avaliação, examina-se a demarcação de lugares sociais para meninos e meninas, adolescentes e adultos, segundo seu gênero. A linguagem sexista dos textos e da prática cotidiana é denunciada. A ideologia patriarcal e o androcentrismo do conhecimento são demonstrados; os efeitos da invisibilidade das mulheres nas narrativas históricas oficiais, nas ciências e na literatura e os previsíveis resultados das expectativas colocadas para os sujeitos femininos e masculinos passam a ser observados e discutidos. O trabalho docente, ou mais especialmente, o processo de feminização do magistério e suas marcas na formação e no reconhecimento social da profissão, ganha especial atenção.

Atualmente, as teorias críticas da educação coexistem com as pós-críticas, que se baseiam no pós-estruturalismo e representam mudanças epistemológicas. O pós-estruturalismo

mantém a ideia da construção social das identidades e dá enfoque central à linguagem, ao discurso e atribuições de significado, enfatizando os conceitos de poder, identidade e diferença; além disso, rompe com as fronteiras disciplinares dos estudos culturais, dos negros, gays e lésbicas e teoria *queer*.

Louro (2002) explica que os desdobramentos do movimento gerado pelo pós-estruturalismo revelam-se na luta pela apropriação das instâncias culturais, que se relaciona à atribuição de significados que são veiculados por esses desdobramentos. Outra ruptura acontece na compreensão em torno da constituição da identidade, antes concebida como una, estável e coerente em detrimento da ideia de que o sujeito é plural, constituído por muitas identidades que lhe permitem se reconhecer em distintas posições, a partir dos cruzamentos entre raça, classe, nacionalidade, sexualidade e gênero. Tudo isso interessa a educadores e educadoras, pois as políticas, saberes, práticas escolares e sociais, as pedagogias culturais em circulação produzem discursos que marcam as diferenças. A tarefa do profissional de educação é “estender seu ofício a várias pedagogias culturais e de se perceber como uma intelectual ou uma trabalhadora cultural” (LOURO, 2002, p. 235) e que compreenda os modos de funcionamento e produção das instâncias culturais.

Recentemente, a teoria *queer* tem proposto uma nova forma de pensar a educação. Essa teoria aponta a multiplicidade das posições de gênero e sexuais, questionando e desconstruindo o binarismo homem/mulher, heterossexual/homossexual, e coloca que muitos sujeitos ocupam o lugar social da fronteira. Trata-se de uma política e uma teoria pós-identidade que se estende para o conhecimento em geral. As teóricas e os teóricos *queer* propõem uma forma de pensar *queer* na educação que possa questionar os processos de normalização ou de normatividade em prática que produz sujeitos marginalizados, processos não se restringem à homofobia nas escolas (LOURO, 2002).

Carvalho (2004) realizou uma pesquisa para investigar o que acontecia para que mais meninos – negros ou de classes populares em sua maioria – apresentassem fracasso escolar. A autora considera que a cultura escolar configura-se como fonte importante na construção das identidades de meninos e meninas. Dessa forma, a escola pode constituir-se tanto em espaço reprodutor das desigualdades de gênero, como de reflexão, problematização e flexibilização destas. Recentemente, pesquisas têm sido feitas no sentido de compreender tal problemática e os efeitos para a sociedade em áreas como violência sexual e doméstica, divisão sexual do trabalho e a produção do fracasso escolar.

A pesquisadora observou que o que levava os meninos a terem problemas escolares não era dificuldade de aprendizagem, mas suas atitudes “desordeiras”. Em outro texto

Carvalho (2001) discute a clareza dos critérios de avaliações adotados pela escola e por cada professora, incluindo suas concepções de masculinidade e feminilidade. A autora concluiu que os critérios não eram claros e que eram atravessados pelas questões de gênero. Nos discursos analisados, os meninos considerados como mais inteligentes eram brancos, pertenciam a classes sociais melhores, eram agitados, questionadores e indisciplinados. As meninas dificilmente se destacavam em sua inteligência. Trata-se de referenciais de masculinidade que influenciavam os critérios de avaliação das professoras. Quando os meninos não se encaixam, ou seja, não atingiam bom rendimento acadêmico, as atitudes de protesto eram utilizadas ou seus comportamentos eram compreendidos como indisciplina.

Carvalho (2004) argumenta que a equipe escolar justifica as diferenças de comportamento entre meninos e meninas a partir de questões biológicas e familiares, visão também encontrada em escolas de outros países. No entanto, há práticas e discursos escolares que podem gerar meninos agressivos e indisciplinados e meninas menos agitadas. Diante da dificuldade em obter sucesso acadêmico ou de culturas infantis e juvenis que consideram o bom desempenho acadêmico e o bom comportamento uma forma de efeminação ou homossexualismo, algumas atitudes de educadores e educadoras podem provocar comportamentos contrários, na tentativa de adquirir prestígio, marcar diferenças, obter prazer, como maneiras de construir suas masculinidades. Também não se considera que o autoritarismo pode reforçar modelos de masculinidade através do enfrentamento, do protesto. A consequência é que meninos agitados e indisciplinados podem se transformar em adolescentes violentos.

Para Carvalho (2004), a escola é um espaço importante para a formação de masculinidades e feminilidades; por isso, para que as escolas sejam capazes de oferecer um lugar onde estudantes do sexo masculino possam percorrer trajetórias de sucesso escolar, é preciso realizar discussões mais profundas em relação às questões de gênero.

A autora enfatiza que fracasso escolar e violência escolar têm sido discutidos no país como se não tivessem relação com relações de gênero, sendo que se referem a modelos de masculinidade. Para Carvalho (2003, p. 192):

Essas masculinidades fazem parte da trajetória de um grupo significativo dos nossos rapazes, principalmente aqueles que estão mais abaixo no conjunto das hierarquias de classe e de raça, um caminho que muitas vezes desemboca em atitudes anti-escola, em fracasso escolar, transgressão e, no limite, em violência social.

Diante disso, Carvalho considera que é urgente aprofundar os estudos articulando gênero e violência no âmbito da escola, considerando fracasso escolar, raça, classe e toda a complexidade envolvida.

O mesmo foi observado por Batista (2002) em sua pesquisa de mestrado, ao verificar que alguns alunos praticavam pequenos roubos e portavam armas para ter acesso a bens cobiçados, para ter uma sensação de poder e inverter a posição de submissão a que estão continuamente submetidos. Significava virilidade e a saída da condição de meninos para a de homens.

Isso vai ao encontro do que Moore (2000) argumenta em relação às fantasias de identidade e de poder, que, ao não serem alcançadas ou por serem questionadas, podem provocar reações na pessoa e culminar em ações violentas. A violência escolar pode ser compreendida a partir desses pressupostos, pois, como já foi elucidado anteriormente, as agressões físicas, verbais, ameaças, pichação, vandalismo que acontecem nas escolas permeiam as relações interpessoais entre estudantes, professores e funcionários em seu cotidiano, chegando a ser naturalizadas e omitidas.

A pesquisa de Souza (2002), realizada em escola e com classe de aceleração, aponta vários dos aspectos destacados pelos autores citados. Ela observou os ideais de comportamento exigidos aos alunos e alunas, as hierarquias na escola e na classe e estratégias de acesso ao poder criadas pelas meninas dessa classe. As alunas, discriminadas não só pela idade (eram mais velhas), mas também racialmente, não seguiam os ideais de comportamento e feminilidade impostas a elas pela professora, de modo que seus comportamentos agressivos pareciam buscar mudança das relações estabelecidas com todos aqueles em que se encontravam desnivelados socialmente, em busca do reconhecimento de suas vozes e subjetividades. Essa masculinidade foi atribuída às garotas pelos outros, ao passo que o reforço das feminilidades dessas alunas significava a manutenção das hierarquias impostas pela escola. Para a autora, a escola e a mídia são duas vias de acesso a informações que o mundo contemporâneo coloca à disposição das pessoas, que, por sua vez, ressignificam e realizam performances em determinadas situações e incorporações alternativas de gênero.

Louro (1999, p. 31) afirma que a escola, juntamente com outras instâncias sociais (mídia, igreja, justiça) exerce uma pedagogia da sexualidade:

Na escola, pela afirmação ou pelo silenciamento, nos espaços reconhecidos e públicos ou nos cantos escondidos e privados, é exercida uma pedagogia da sexualidade, legitimando determinadas identidades e práticas sexuais, reprimindo e marginalizando outras.

Essa pedagogia deixa marcas no corpo. A autora argumenta que, por meio de processos culturais e plurais, produzimos, transformamos e tornamos a natureza, a biologia e os corpos históricos. Dessa forma, os corpos, as possibilidades sexuais e as identidades de gênero ganham sentido socialmente e são marcados e alterados continuamente pela cultura. Adequamos nossos corpos a critérios estéticos, morais, de higiene, segundo os grupos aos quais pertencemos e assim inscrevemos nos corpos marcas de identidades e diferenciações.

A pedagogia da sexualidade exercida pela escola pode ocorrer de forma sutil e discreta, por meio de sua arquitetura, uniformes, regras disciplinares, conteúdos ministrados, possibilidades de exercer masculinidades (prática de esportes, agressividade, competitividade ou intelectualidade) e feminilidades (facilidade em expressar sentimentos), dessexualizando o espaço escolar, marginalizando aqueles que recusam essas imposições e disciplinamentos, como por meio da homofobia. Outra forma de disciplinar é treinar os corpos a partir de códigos de comunicação e expressão na intenção de produzir homens e mulheres civilizados.

No entanto, não se trata de um processo em que os sujeitos são meros receptores passivos; pelo contrário, estes estão implicados e ativos por meio da tentativa de disciplinar e controlar a si próprios (LOURO, 1999).

1.4 A história da legislação no Brasil voltada para a infância e adolescência

A história da luta pelos direitos humanos desvela que, em diferentes momentos históricos, nem todas as pessoas eram consideradas humanas, como índios, escravos, crianças e adolescentes. Portanto, conhecer a história das lutas sociais e a legislação vigente na área da infância e da juventude, os desafios existentes e as demais políticas públicas intersetoriais significa adquirir instrumentos para compreender e atuar na área.

Sayão (2004) relata que, no Brasil, os registros existentes que revelam a preocupação social voltada para crianças e adolescentes datam do final do século XVIII. A partir de um caráter assistencial e de caridade, instituições religiosas e filantrópicas como as casas de misericórdia, confrarias e irmandades cuidavam dos órfãos e as crianças enjeitadas eram colocadas na “Roda”, estes eram os “menores” carentes e abandonados.

Apenas no início do século XX o governo brasileiro manifestou preocupação com os “delinquentes”, criando os Reformatórios ou Institutos Correcionais e uma prática de

atendimento baseada na correção, recrutamento e disciplina dos jovens que não correspondiam ao padrão de comportamento da época.

No tocante à legislação, o primeiro Código de Menores (Mello Matos) do país e da América Latina foi aprovado no ano de 1927. Esse Código aumentou a idade de responsabilidade penal de 9 anos – fixada pelo Código Criminal de 1890 – para 18 anos. A partir dessa época, a rede pública de assistência aos menores se expande.

Volpi (1997, p. 47) descreve que o primeiro Juízo de Menores, criado em 1923:

... estabeleceu um novo padrão em relação à prática jurídica dirigida até então ao “menor”, pautando-se em diagnósticos que apoiavam-se em conceitos [...] oriundos principalmente da medicina, da psiquiatria e da psicologia – e que classificavam o “menor” dentro dos padrões de normalidade, proporcionando, assim, a legitimação científica a uma prática de exclusão e estigmatização

Durante o governo de Getúlio Vargas, foi criado o Departamento Nacional da Criança (1940), com o objetivo de coordenar em todo o país as atividades de atenção à infância. Em 1941, foi criado o Serviço de Assistência ao Menor – SAM.

As crianças e os adolescentes pobres eram considerados como disfunção social e, para corrigi-la, aplicava-se o sequestro social: retiravam-se das ruas as crianças e os adolescentes pobres, abandonados, órfãos, infratores e os confinava em internatos, onde recebiam tratamento violento e repressivo.

No início dos anos 1960, a sociedade havia percebido que o SAM era uma escola do crime. Em 1964, após o golpe militar, o SAM foi substituído pela Política Nacional do Bem-Estar do Menor – PNBEM, mas com pouca alteração em sua prática. Os internatos transformaram-se numa rede: a Fundação Estadual de Bem-Estar do Menor – Febem, que, desde 2006, chama-se Fundação Casa (DECIFRANDO O ECA, 2005).

O Código de Menores de 1979 (Lei 6.697, de 10/10/1979) cuidava apenas dos conflitos instalados e não da prevenção. Foi criada a doutrina da Proteção ao Menor em Situação Irregular, ou seja, casos de abandono, infração penal, desvio de conduta e falta de assistência. O Estado, a Igreja e a sociedade debatiam-se entre a visão repressiva e assistencialista.

Com o final da ditadura, a partir da década de 1980, o país sofreu um processo de democratização com a reorganização da sociedade civil, participação popular e construção de um Estado Democrático. O mesmo aconteceu com a concepção de atendimento à infância. Esse processo ganhou força com a constituinte, fundamentada pelos seguintes princípios: universalização, integralidade, descentralização, hierarquização e participação popular.

Duas emendas populares foram apresentadas à Assembleia Nacional Constituinte. A fusão dos textos das emendas Criança Constituinte e Criança Prioridade nacional resultou no artigo 227 da Constituição Brasileira:

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

Assegurar significa garantir, reconhecer que podem ser exigidos pelos detentores do direito: as crianças e adolescentes. Em 13 de julho de 1990, foi promulgado o ECA, considerada pela Unicef como uma das leis mais avançadas do mundo, por seu enfoque abrangente de proteção à criança, através da Doutrina da Proteção Integral.

O ECA estabelece em lei uma mudança radical do modo de o Estado, a sociedade e a família relacionarem-se com a criança e o adolescente, que passam a ser percebidos como sujeitos com plenos direitos de cidadania, a fim de facultar o desenvolvimento físico, mental, moral, espiritual e social, em condições de dignidade e liberdade.

Documentos internacionais como a Declaração de Genebra de 1924, a Declaração Universal do Direitos Humanos das Nações Unidas (Paris, 1948), a Convenção Americana sobre os Direitos Humanos (Pacto de São José, 1969), as Regras Mínimas das Nações Unidas para a Administração da Justiça da Infância e da Juventude – Regras de Beijing (ONU 29/11/1985; as Diretrizes das Nações Unidas para Prevenção da Delinquência Juvenil – Diretrizes de Riad; as Regras Mínimas das Nações Unidas para a proteção dos jovens privados de Liberdade (ONU – 11/1990), serviram como base de sustentação dos principais dispositivos do ECA.

A Constituição Federal proclamou a Doutrina de Proteção Integral, revogando o Código de Menores e, o ECA surge para dar materialidade à Doutrina.

A Proteção Integral é a garantia, com absoluta prioridade, da efetivação dos direitos referentes à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao esporte, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária. (DECIFRANDO O ECA, p. 15).

Com a doutrina, as crianças e adolescentes passaram a ser sujeitos de direitos e não poderiam mais ser tratados como objetos passivos da intervenção da família, da sociedade e do Estado, deixaram de ser vistos como portadores de necessidades e carências.

A cidadania passa a ser o princípio norteador das questões relativas à infância e adolescência e a legislação deixou de responder às “situações irregulares” e passou a considerar que as crianças e adolescentes devem receber a proteção integral para seu pleno desenvolvimento e amadurecimento. Abandonou-se a ideia de que as crianças e adolescentes são possíveis infratores, o que em si é uma revolução das práticas. Saiu-se de uma visão parcial para uma visão universal, de uma prática punitiva para a de proteção (DECIFRANDO O ECA, 2005).

Portanto, o ECA estabelece que a política de atendimento à criança e ao adolescente deverá ser priorizada e estruturada de acordo com os princípios da hierarquia entre os poderes da União, do Estado e do Município e da complementabilidade, com a articulação entre as ações governamentais e não governamentais em todos os níveis. A União coordenará nacionalmente a política, enquanto o Estado a coordenará de forma complementar à União e adaptará as normas à sua realidade. A coordenação em nível local e a execução será realizada pelo poder municipal, comunidades e organizações não governamentais, respeitando os princípios da municipalização, descentralização político-administrativa e da participação popular.

O Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), promulgado no Brasil em 13 de julho de 1990, estabelece em lei uma mudança radical do modo de o Estado, a sociedade e a Família relacionarem-se com a criança e o adolescente, que passaram a ser percebidos como sujeitos com plenos direitos de cidadania, a fim de facultar o desenvolvimento físico, mental, moral, espiritual e social, em condições de dignidade e liberdade (SÃO PAULO, 1999).

Mas após todos esses anos, ainda assistimos a uma série de crimes contra essa parcela da população. Têm se intensificado os debates e estudos a esse respeito e, entre os temas mais discutidos, encontramos o esforço para compreender a violência juvenil e os adolescentes em conflito com a lei. Tais discussões abordam temas como o papel do Estado e mudanças e consequências trazidas pela economia capitalista (ROMAN, 2006).⁵

O Conselho Nacional dos Direitos da Criança e do Adolescente (Conanda), responsável por deliberar sobre a política de atenção à infância e adolescência, a fim de concretizar os avanços contidos na legislação, desde 2002 ampliou os debates para adquirir subsídios para a elaboração de parâmetros e diretrizes para a execução das medidas socioeducativas.

⁵ Trabalho apresentado no evento *A escola e o adolescente em conflito com a lei: lugar de marginalização ou cidadania*, realizado no Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo em 6 de junho de 2006.

Como resultado, no ano de 2006, foi aprovado o Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo (Sinase), por meio da Secretaria Especial dos Direitos Humanos (SEDH), da Subsecretaria de Promoção dos Direitos da Criança e do Adolescente (SPDCA), do Conanda e com o apoio do Fundo das Nações Unidas para a Infância (Unicef). Sua proposta, que se baseia nos princípios dos direitos humanos, tem como objetivo o desenvolvimento de uma ação socioeducativa e deve ser um guia na implementação desta.

O Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo (Sinase, 2006) é um subsistema do Sistema de Garantia de Direitos (SGD), criado para possibilitar a implementação da Doutrina da Proteção Integral. Esse subsistema está interligado aos demais subsistemas internos ao Sistema de Garantia de Direitos, como Saúde, Educação, Assistência Social, Justiça e Segurança Pública. Possui princípios, regras e critérios, de caráter jurídico, político, pedagógico, financeiro e administrativo, que tratam do processo de apuração de ato infracional até a execução de medida socioeducativa, considerando as atribuições das três esferas de governo (União, Estados, Distrito Federal e Municípios), dos três poderes (Executivo, Legislativo e Judiciário) e da sociedade civil.

1.4.1 O ato infracional e as medidas socioeducativas

O artigo 103 do Estatuto da Criança e do Adolescente define: “considera-se ato infracional a conduta descrita como crime ou contravenção penal” (CURY et al., 2002, p. 323). Dessa forma, em correspondência com a Convenção Internacional dos Direitos da Criança, o estatuto considera o adolescente autor de ato infracional como categoria jurídica, sujeita aos direitos estabelecidos na Doutrina da Proteção Integral (VOLPI, 1997, p. 63).

O ECA estabelece medidas de proteção, assim como medidas socioeducativas aos adolescentes, sem caráter punitivo, com o objetivo da reinserção social, através do fortalecimento dos vínculos familiares e comunitários. Incorporam a discussão de que a privação de liberdade só deve ser adotada em casos extremos, devido à ineficácia do sistema penal tradicional baseado na prisão (VOLPI, 1997, p. 64).

Liberati (2006) considera que a legislação é omissa na determinação de como aplicá-las e executá-las. Segundo o autor, há mais de uma opinião acerca da natureza jurídica da medida socioeducativa, principalmente no tocante à existência de caráter sancionatório e punitivo. Alguns teóricos consideram que não há esse caráter e outros que consideram que há

tanto aspectos coercitivos como educativos tendo em vista a Doutrina da Proteção Integral. Para Liberati (2006, p. 369):

Na verdade, a citada lei não pretendeu dar caráter sancionatório-punitivo-retributivo às medidas socioeducativas; porém, outro significado não lhes pode ser dado, vez que estas correspondem à resposta do Estado à prática do ato infracional e, por isso, assumem o caráter de inflição/sanção, a exemplo das penas, e não de prêmio.

A finalidade da medida socioeducativa é reordenar os valores de vida do adolescente e impedir a reincidência; portanto, apesar de sua natureza jurídica sancionatória, sua execução deve ser um instrumento pedagógico.

A seguir encontram-se todas as medidas socioeducativas, previstas no artigo 112 do ECA:

- a) advertência;
- b) obrigação de reparar o dano;
- c) prestação de serviços à comunidade;
- d) liberdade assistida;
- e) semiliberdade;
- f) internação.

Para todas elas, vale o princípio da incompletude institucional – utilização do máximo possível de serviços na comunidade, responsabilizando as políticas setoriais pelo atendimento aos adolescentes – e da incompletude profissional – resguardo da saúde mental dos educandos e educadores; os educadores não devem cumprir a jornada de trabalho em outros serviços de proteção aos direitos da criança e do adolescente. Esses princípios visam à garantia plena de direitos, a interferência no processo de desenvolvimento do indivíduo objetivando melhor compreensão da realidade e efetiva integração social.

A *advertência* é executada pelo juiz da vara da infância e juventude, é informativa, formativa e imediata.

A *reparação do dano* prevê a restituição do bem ou ressarcimento à vítima. Pode se constituir em importante instrumento pedagógico e de construção de uma dimensão participativa e solidária do jovem, além do pertencimento sob um duplo ângulo – o jovem que repara e a sociedade que pode desconstruir seus preconceitos e oferecer chances concretas

para trilhar com esses jovens um caminho de responsabilização coletiva e de aposta na ação educativa (INSTITUTO CIDADANIA, 2004, p. 61).

Segundo Liberati (2006, p. 372), a *Prestação de Serviços à Comunidade* (PSC) “prevê realização de tarefas gratuitas de interesse geral, por período não excedente a seis meses, junto a entidades assistenciais, hospitais, escolas e outros estabelecimentos congêneres, bem como em programas comunitários ou governamentais”. A partir de sua inserção e convívio com pessoas menos favorecidas e suas necessidades, espera-se que o adolescente reveja seus valores, atitudes e comportamentos, modifique-os e se reestruture em relação ao ato infracional.

As atividades que o adolescente deverá cumprir devem ter como objetivo a descoberta de suas potencialidades a fim de direcionar seu futuro de forma construtiva. Tais atividades não podem ser vexatórias, remuneradas e se caracterizar como trabalho forçado, devem ser cumpridas com carga horária máxima de oito horas semanais e podem ser realizadas nos dias úteis, aos finais de semana e feriados, para que não prejudiquem a frequência escolar e a jornada de trabalho, por prazo máximo de seis meses. O acompanhamento do adolescente deve ser feito por um educador na entidade executora da medida e por um profissional que o guiará nas atividades no local de prestação de serviços comunitários. Destacamos que o educador da entidade executora da medida é responsável pelo adolescente e seu guia (LIBERATI, 2006; SINASE, 2006).

A *Liberdade Assistida* (LA) trata-se de uma medida restritiva de direitos, se destina aos adolescentes reincidentes ou que cometeram atos infracionais de maior gravidade. Essa medida prevê um atendimento personalizado e individualizado que possibilite a inserção social do adolescente e sua família tendo em vista a escola, trabalho, profissionalização, a integração nos recursos da comunidade e a construção de um projeto de vida individual e junto à sua família. Tais procedimentos devem possibilitar que o adolescente vivencie relações positivas e catalisem sua integração e inclusão social. O prazo previsto em lei é de, no mínimo, seis meses, em que o adolescente deve ser acompanhado por um educador e avaliações periódicas por meio de relatórios precisam ser elaboradas e enviadas ao juiz responsável (CURY et al., 2002; LIBERATI, 2006; SINASE, 2006).

As medidas socioeducativas em meio aberto *Prestação de Serviços à Comunidade* e *Liberdade Assistida* devem ser executadas preferencialmente em nível municipal e em parceria com o Poder Judiciário, por meio de entidades governamentais ou não governamentais. Há necessidade de acompanhamento da vida social, da proteção, inserção

comunitária, manutenção de vínculos familiares, frequência à escola e inserção no mercado de trabalho e curso de profissionalização.

A *Semiliberdade* é forma de transição para o meio aberto, possibilitada a realização de atividades externas à Unidade, independentemente de autorização judicial (SINASE, 2006).

A *Internação*, que implica a contenção e submissão a um sistema de segurança, deve significar apenas restrição do direito de ir e vir e não de outros direitos (saúde, educação, cultura, informação, lazer, etc.). O prazo mínimo é de seis meses e o máximo de três anos, com avaliação a cada seis meses. Há necessidade de permissão para a realização de atividades externas a critério da equipe técnica, salvo determinação judicial.

No estado de São Paulo, a maior parte da execução é realizada em âmbito estadual ou através de convênios entre estado e entidades ou prefeituras. O órgão estadual que coordena tais ações é a Fundação Casa.

A execução das políticas de atendimento necessita da constituição de uma rede local de proteção integral, que pressupõe a articulação com diversos setores da comunidade local, públicos e privados, incluindo governo, serviços e comunidade: saúde, educação, promoção social, cultura, meio ambiente, trabalho. Os programas de medidas socioeducativas em meio aberto devem integrar-se a essa rede.

As entidades de atendimento ou programas que executam as medidas socioeducativas deverão orientar e fundamentar sua prática pedagógica com base nas seguintes diretrizes:

De acordo com o Sinase (2006, p. 52):

As ações socioeducativas devem exercer uma influência sobre a vida do adolescente, contribuindo para a construção de sua identidade, de modo a favorecer a elaboração de um projeto de vida, o seu pertencimento social e o respeito às diversidades (cultural, étnico-racial, de gênero e orientação sexual), possibilitando que assuma um papel inclusivo na dinâmica social e comunitária. Para tanto, é vital a criação de acontecimentos que fomentem o desenvolvimento da autonomia, da solidariedade e de competências pessoais relacionais, cognitivas e produtivas.

Para que isso seja possível, o Sinase (2006, p. 52) estabelece que o Plano Individual de Atendimento (PIA) é uma ferramenta importante. Sua elaboração tem início no acolhimento feito ao adolescente no programa de atendimento, a partir do diagnóstico polidimensional e de intervenções técnicas junto ao adolescente e sua família, nas áreas: jurídica (situação processual e providências necessárias); saúde (física e mental); psicológica (aspectos afetivo-sexuais, dificuldades, necessidades); social (relações sociais, familiares e comunitárias); e pedagógica (estabelecimento de metas relativas à “escolarização, profissionalização, cultura, lazer e esporte, oficinas e autocuidado”).

De acordo com Costa (2006), os fundamentos pedagógicos da ação socioeducativa baseiam-se nos quatro pilares da educação do relatório “Educação, um tesouro a descobrir”, elaborado por Jacques Delors a pedido da Unesco e publicado em 2006⁶, a saber: aprender a ser, aprender a conviver, aprender a fazer e aprender a conhecer.

Aprender a ser – definido como “competência pessoal”, considerando a forma como a pessoa se relaciona consigo mesma, o que indicará a qualidade do relacionamento com os outros. Nesse sentido, o papel do educador é compreender e aceitar o adolescente em sua singularidade para que este se valorize mais.

Aprender a conviver – implica uma competência relacional, a forma como o adolescente estabelece suas relações interpessoais, como a solidariedade e cidadania. Para Costa (2006, p. 456-457), essa competência implica não agredir o semelhante, aprender a se comunicar, a interagir, a decidir em grupo, a se cuidar, a cuidar do lugar em que vivemos, a valorizar o saber social.

Aprender a fazer – tem relação com a capacidade da pessoa de se inserir e se manter no mercado de trabalho, tendo em vista habilidades básicas (leitura, escrita e cálculo), habilidades específicas (atitudes, conhecimento técnico e competência) e habilidade de gestão (relativas ao empreendedorismo e geração de trabalho e renda).

Aprender a conhecer – tem relação com habilidades cognitivas para trabalhar com o conhecimento, como o autodidatismo ou aprender a aprender, o desenvolvimento de habilidades didáticas e construir conhecimento.

O educador deve desenvolver a ação pedagógica a partir desses fundamentos pedagógicos, que, por sua vez, devem estar imbricados com fundamentos filosóficos, jurídicos, históricos, políticos, sociológicos e éticos (COSTA, 2006).

1.4.2 O contexto brasileiro

O Índice de Homicídios na Adolescência (IAH)⁷ estima o risco de mortalidade por homicídio de adolescentes. Os resultados publicados em 2009 indicam que:

⁶ DELORS, Jacques et al. *Relatório para a Unesco da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI*. 10. ed. São Paulo: Cortez / MEC / Unesco, 2006.

⁷ Trabalho realizado em parceria entre a Secretaria Especial dos Direitos Humanos da Presidência da República – SPDCA/SEDH, o Fundo das Nações Unidas para a Infância (Unicef), o Observatório de Favelas (OF) e o Laboratório de Análise da Violência (LAV/UERJ).

O valor médio do IHA para os 267 municípios considerados é de 2,03 adolescentes mortos por homicídio antes de completar os 19 anos, para cada grupo de 1.000 adolescentes de 12 anos. A cifra é bastante elevada considerando que uma sociedade não violenta deveria apresentar valores próximos de 0.

Atualmente, os homicídios por arma de fogo estão entre as principais causas de morte entre adolescentes com idade de 12 a 19 anos, representando 46%. A análise de riscos relativos indica que os meninos têm probabilidade 12 vezes maior do que as meninas de ser assassinados por arma de fogo. Entre os meninos, os negros têm risco três vezes maior do que os brancos.

No tocante aos adolescentes que cumprem medida socioeducativa no país, dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) relacionados aos anos de 2005 e 2006, demonstram que apenas 0,1425%, ou 34.870, de adolescentes das capitais brasileiras representava a população de adolescentes em conflito com a lei. Entre estes, 55% do total, ou 19.444 adolescentes, cumpriam medida socioeducativa em meio aberto; 41%, ou 14.192 adolescentes, em meio fechado; e 4%, ou 1.234, em semiliberdade (PNAD, 2005/2006).⁸

No ano de 2006, a SPDCA/SEDH realizou o Levantamento Nacional do Atendimento Socioeducativo. Os dados revelam que, na distribuição por região, o Sudeste possuía, em 2006, 5.059 adolescentes cumprindo LA e 5.402 em medida de internação, sendo a região com maior número de adolescentes nestes tipos de medidas. Já para a PSC, o Sudeste encontrava-se em segundo lugar, com 1.321 adolescentes. Com relação ao sexo, mais de 90% dos adolescentes é do sexo masculino, considerando o país.⁹

1.4.3 O contexto do estado de São Paulo

As informações a seguir foram extraídas da pesquisa encomendada pela Fundação Casa, realizada em parceria com o Instituto Uniemp e publicada em maio de 2006¹⁰.

Número de jovens de acordo com a medida socioeducativa:

- jovens em Liberdade Assistida (direta e conveniada) – 12.009;
- jovens em Prestação de Serviços à Comunidade (direta e conveniada) – 3.243;

⁸ Disponível em: <<http://www.promenino.org.br/Ferramentas/Conteudo/tabid/77/ConteudoId/ced8fa9e-7474-45e9-92c6-b903b56a0190/Default.aspx>>. Acesso em: 27 jan. 2010.

⁹ Disponível em: <<http://www.promenino.org.br/Ferramentas/Conteudo/tabid/77/ConteudoId/c77923d1-8adc-4a32-b460-60492c5cdf6a/Default.aspx>>. Acesso em: 27 jan. 2010.

¹⁰ Disponível em: <<http://www.febem.sp.gov.br/site/paginas.php?sess=60>>. Acesso em: 23 nov. 2007.

- jovens em Semiliberdade (direta e conveniada) – 319;
- jovens em Internação – 5.863;
- Total – 21.434.

Tipo de infração:

- 14% – crime contra à vida: estupro, sequestro, homicídio, latrocínio;
- 51% – roubo simples, qualificado e porte de arma;
- 19% – uso de drogas e tráfico de drogas;
- 5% – furto;
- 9% – lesão corporal.

Considerando os adolescentes em medida socioeducativa Liberdade Assistida no estado de São Paulo, 87% eram meninos, 68% encontravam-se no Ensino Fundamental II, ou seja, apresentam histórico de fracasso escolar, com queixas de indisciplina, problemas de aprendizado, violência, repetência, transferência de escola, expulsão e evasão. Tendo como base a faixa etária, 28% tinham 18 anos ou mais, 56% encontravam-se entre 16 e 17 anos, 13% entre 14 e 15 anos e 3,1% entre 11 e 13 anos (FUNDAÇÃO CASA, 2006).

Tendo em vista os dados estatísticos da Fundação Casa, nota-se que a grande maioria pertence ao sexo masculino.

As medidas socioeducativas em meio aberto representam aproximadamente 70% dos jovens atendidos pela Fundação Casa. Como consequência, a busca pela reinserção escolar também cresce e, na mesma medida, a dificuldade para realizar esse processo, já que os adolescentes em sua maioria apresentam trajetória de fracasso escolar e as escolas estão em grande parte mergulhadas num contexto violentado e violento.

No estado de São Paulo, Roman (2006) verificou que grande parte dos adolescentes internos na Febem deixa a escola antes de ser internada e que esta aparece como espaço de humilhação, injustiça, reunião social com outros adolescentes e iniciação no consumo de drogas. A escola, que deveria ser espaço de cidadania, torna-se lugar de marginalização.

*

Buscamos construir uma argumentação que tenta articular saberes produzidos em áreas como a Psicologia, o Direito, a Sociologia, Pedagogia e Antropologia para tentar compreender a trajetória escolar de adolescentes autores de atos infracionais no interior da

escola, o porquê desses atos terem sido interpretados como delitos e como os adolescentes em foco cumpriram as medidas socioeducativas em meio aberto.

Nosso objetivo é levantar questionamentos, hipóteses e produzir conhecimento a fim de contribuir com a compreensão dessa problemática e dos caminhos para superá-la.

2 APROXIMAÇÕES COM O OBJETO DE ESTUDO: ASPECTOS METODOLÓGICOS

Lenoir (2006) elabora uma discussão sobre as relações entre pesquisa, prática e formação docente. Para isso, o autor resgata historicamente as críticas sofridas pela pesquisa em educação e distingue seus componentes estruturais, funções, método e metodologia. As considerações desse autor são interessantes para pensar o caminho que percorremos para a elaboração deste projeto de pesquisa, localizado numa área interdisciplinar, que inclui a educação. Neste projeto, não estudamos a formação docente, mas alguns aspectos de medidas socioeducativas e o resgate da trajetória escolar dos adolescentes e jovens em questão.

Este autor enfatiza que, em cada projeto, é a questão de pesquisa, o quadro conceitual e os objetivos que devem estar em primeiro lugar, em detrimento do método, pois este último corresponde ao caminho que será seguido para se atingir o objetivo fixado. No caso de pesquisas em educação, ele defende a complementaridade enriquecedora entre os procedimentos de coleta e de análise de dados qualitativos e quantitativos. Dados quantitativos podem levantar questões para serem estudadas qualitativamente, em menor escala e com maior profundidade, assim como questões qualitativas podem gerar hipóteses para estudos quantitativos em larga escala.

Tendo em vista o objeto de estudo, sua complexidade e o referencial teórico exposto, consideramos que seria relevante elaborar um mapeamento quantitativo do perfil dos adolescentes que cumprem medida socioeducativa em meio aberto a fim de obter uma dimensão maior dos tipos de infração, medidas aplicadas, idade, escolaridade, situação socioeconômica, entre outras informações. A partir dessa contextualização, pretendemos compreender a história dos adolescentes que cometeram um ato de indisciplina na escola que foi compreendido como delito e culminou no cumprimento de medida socioeducativa. Dessa forma, o caminho planejado inicialmente nos levou a recorrer a um método em que se articulam dados quantitativos e qualitativos.

A investigação quantitativa constitui-se do mapeamento de pastas técnicas de adolescentes que cumpriram medida socioeducativa em meio aberto. Todo adolescente que cumpre medida socioeducativa com ou sem privação de liberdade tem uma pasta técnica que é montada. Segundo o Caderno de Gestão (FUNDAÇÃO CASA, 2007, p. 29):

Portanto, a pasta técnica é um instrumento utilizado da comunicação escrita e possibilita a sistematização das informações referentes ao acompanhamento dispensado ao jovem e família contemplando, entre outros, aspectos processuais (ofícios/sentença/termo), documentação pessoal inerente à condição de cidadão, documentação escolar, histórico individual, familiar, pedagógico e de saúde, registros de atendimento e das intervenções técnicas, avanços e retrocessos nas ações empreendidas, atendimento técnico, relatórios, estudo de caso, anexo dos instrumentos de apoio utilizados na ação pedagógica, relatórios técnicos, enfim, todos e quaisquer documentos e registros de ações direcionadas ao acompanhamento do adolescente e família.

A investigação qualitativa constitui-se da análise de parcela das pastas técnicas de adolescentes que cumpriram medida socioeducativa em meio aberto, cujos conteúdos referem-se às ações consideradas pela escola como delito. Entretanto, os critérios que escolhemos para selecionar a amostra a ser analisada nas duas etapas foram definidos após a inserção da pesquisadora no campo, a partir da exploração inicial do conjunto de pastas, seguida de todo o processo para obter a autorização junto à Fundação Casa para a realização da pesquisa e, por fim, o início da coleta de dados.

Para a etapa qualitativa, após a leitura do conjunto de pastas, escolhemos cinco delas, em que nos propusemos a analisar mais detalhadamente a trajetória do adolescente desde os motivos que o levaram a ser considerado como alguém que cometeu um delito na escola, até o cumprimento da medida socioeducativa em meio aberto. Para tanto, utilizamos o método de estudo de caso a partir dos objetivos e da perspectiva teórica que fundamenta esta pesquisa, pois permite levar em conta o contexto em que o objeto se situa, busca revelar a multiplicidade de dimensões presentes num determinado problema e possibilita representar os diferentes e conflitantes pontos de vista presentes em uma dada situação social (LÜDKE; ANDRÉ, 1986).

Para Bogdan e Biklen (1994, p. 89), primeiramente os pesquisadores exploram o campo para definir melhor os objetivos, participantes, procedimentos, desenvolvem planos iniciais e podem acabar desenvolvendo outros à medida que conhecem melhor o tema de estudo, coletam dados, até que atingem um estágio em que podem partir para a análise dos dados.

No âmbito desta pesquisa, apresentaremos os objetivos estabelecidos, a trajetória percorrida tanto na etapa quantitativa, como na qualitativa no tocante à escolha de procedimentos e técnicas, local, participantes e análise de dados.

2.1 Objetivos da pesquisa

Esta pesquisa tem como objetivos:

- a) compreender as relações estabelecidas entre adolescentes e escola que produzam atos de indisciplina desses adolescentes e que culminem no cumprimento de medidas socioeducativas em meio aberto;
- b) identificar a presença das questões de gênero estabelecidas nas relações entre adolescentes e escola que culminam no cumprimento de medidas socioeducativas em meio aberto.

2.2 Trajetória para realização da pesquisa de campo

Nesta parte, descreveremos todos os passos dados desde a formulação do projeto de pesquisa a ser submetido à avaliação e aprovação da Fundação Casa, autorização judicial e do Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos, até a finalização da etapa da pesquisa de campo. Incluímos informações significativas obtidas durante contatos formais (reuniões agendadas) e informais (conversas casuais) com as pessoas que colaboraram com esta pesquisa.

Foram necessários oito meses para a finalização do projeto e obtenção da autorização final da Fundação Casa a fim de podermos iniciar a pesquisa. A dificuldade na conclusão do projeto encontrava-se justamente na delimitação do campo, o que envolvia mapeamento e análise documental em uma região composta por 15 municípios. Como se trata de uma pesquisa de mestrado, deparávamo-nos com o limite imposto pelo prazo acadêmico.

Questões referentes às pastas técnicas, aos municípios, como escolher o município para a realização do grupo focal com os adolescentes, representavam nossas maiores dúvidas. Para esclarecê-las, realizamos um contato inicial com um dos postos de atendimento, instituição que faz parte da Fundação Casa, responsável pela supervisão e execução das medidas socioeducativas em meio aberto na região.

O detalhamento será feito em seguida.

2.2.1 O contato inicial

No dia 07.11.2007, aconteceu a primeira aproximação com o campo de pesquisa, quando me reuni com Vanessa e Claudia¹¹, respectivamente coordenadora e técnica de uma unidade da Fundação Casa. Esse encontro deu-se sem a intermediação da Fundação, após agendamento prévio realizado por telefone, pois, como disse na apresentação desta pesquisa, trabalhei por 30 meses como técnica orientadora de adolescentes que cumpriam a medida socioeducativa Liberdade Assistida em município da região, com supervisão desta unidade, mais especificamente da Claudia. Mesmo após minha saída deste trabalho, mantivemos contato em função de relações de amizade que permaneceram. Essas duas profissionais e companheiras sempre conheceram e apoiaram minha intenção de elaborar e realizar uma pesquisa de mestrado na área, colocando-se à disposição para tirar dúvidas ou dar orientações. Ressalto que a cidade onde trabalhei é diferente da que será pesquisada.

Os objetivos desta reunião eram: 1. obter informação acerca dos trâmites burocráticos para solicitar a autorização da Fundação Casa para a realização da pesquisa; 2. levantar informações sobre esta unidade com relação ao cumprimento da medida socioeducativa Liberdade Assistida nos 15 municípios, como mapeamento por tipo de infração, escolarização, trabalho, renda familiar e idade, pois a partir dessas informações seria possível delimitar melhor o campo de pesquisa.

As funcionárias da unidade explicaram que as pastas técnicas são documentos sigilosos, assim como os nomes dos adolescentes que se encontram sob tutela do Estado; por isso, seria necessário solicitar autorização ao Gabinete da Presidência da Fundação Casa e autorização judicial. Entretanto, alguns procedimentos para autorização judicial tinham mudado e havia dúvidas sobre para qual comarca eu deveria solicitar autorização, se em São Paulo, no Departamento de Execuções da Infância e Juventude – Deij, ou nos municípios em questão. Informaram o número do telefone do Gabinete da Presidência da Fundação Casa para que obtivesse as informações exatas de como deveria proceder e adiantaram que esse processo duraria aproximadamente três meses.

Sobre a delimitação do campo de pesquisa, a discussão com as funcionárias da Unidade foi bastante longa, pois tive a oportunidade de detalhar os dados de que necessitava e apresentei minhas dúvidas quanto ao acesso a eles. Nesse contato inicial, verifiquei que a

¹¹ Nomes fictícios.

Fundação Casa não tem mapeamento detalhado de todos os adolescentes e jovens que cumpriram e cumprem medida socioeducativa em meio aberto na região em que realizamos a pesquisa, considerando aspectos como: tipo de delito, sexo, idade, local onde o delito ocorreu. Apenas um município da região havia realizado tal mapeamento, por iniciativa da prefeitura.

Nesse primeiro contato, foi possível ouvir os relatos das funcionárias sobre a trajetória escolar do adolescente até que inicie seu acompanhamento em medida socioeducativa. Em função de seus 20 anos de experiência, atuando em várias frentes da antiga Febem e agora Fundação Casa, essas profissionais observaram que este adolescente apresenta uma mudança de atitude na escola quando atinge a 5ª série, passando, na opinião delas, da apatia para a agressividade. Nesse estágio, a escola não age nem reage à mudança e quando a situação fica fora do controle da escola, os educadores passam a ter medo desse adolescente e solicitam a intervenção policial. Em geral, segundo as técnicas, os motivos que levam um adolescente a cumprir medida socioeducativa em meio aberto após um delito na escola não são graves.

Relatam também que há municípios em que a Diretoria Estadual de Ensino é mais próxima das escolas e das entidades que executam as medidas socioeducativas, o que possibilita mais articulação entre ambas, com o objetivo de realizar o acompanhamento do adolescente na escola ou sua reinserção no ambiente escolar.

De acordo com sua experiência, observam que aproximadamente metade dos adolescentes que cumprem medida socioeducativa encontra-se fora da escola. Entre alguns motivos que provocam tal situação, há a dificuldade gerada pela distância entre a residência do adolescente e a escola, ou seja, de transporte escolar, por se tratar de município do interior, onde não há asfalto e o serviço de transporte coletivo é precário.

No tocante à ação do técnico que acompanha o adolescente em medida socioeducativa, essas funcionárias a compreendem como fundamental para construir a reaproximação entre o adolescente e a escola e entre a família e a escola. No entanto, elas observam que as entidades têm atuado cada vez mais de forma distante tanto da escola como da família, focando suas ações no indivíduo, ou seja, apenas no adolescente.

Num segundo momento, conversamos sobre a constituição das pastas técnicas, ou seja, o que estas deveriam conter e o que de fato contêm.

Quando uma medida é encerrada e arquivada pelo Poder Judiciário de qualquer município, a pasta técnica é encaminhada para ser arquivada nessa unidade. Portanto, nenhum município onde há uma entidade conveniada à Fundação Casa mantém suas pastas técnicas em seu poder.

Seria importante consultar o boletim de ocorrência registrado após o delito cometido na escola, pois esse documento deveria conter informações precisas acerca do ato infracional, tendo em vista o local e o tipo de ato. No entanto, é difícil encontrar uma cópia do boletim de ocorrência nas pastas técnicas arquivadas nas entidades, pois os juízes não o consideram importante para o acompanhamento do adolescente. Além disso, muitos boletins de ocorrência não deixam claro o lugar onde o delito ocorreu, por exemplo, se foi na escola ou não. Se optássemos por esse caminho, seria preciso solicitar as peças do processo ao juiz da comarca em questão. Os documentos completos, incluindo as audiências e os boletins de ocorrência, encontram-se no fórum de cada comarca. Pela experiência dessas técnicas, apenas duas das comarcas enviam as principais peças do processo à entidade executora da medida socioeducativa.

A organização das pastas na unidade foi feita parcialmente e com base no ano de nascimento e município de residência do adolescente, onde a medida socioeducativa foi cumprida. Entretanto, o último ano de nascimento a ser arquivado dessa forma foi 1989. Para os anos mais recentes, a separação por ano e município deixou de ser feita e passaram a ser arquivados conforme a ordem de chegada.

*

Essa reunião foi fundamental para o fechamento do projeto. Em síntese, concluímos que essa unidade apresentava as condições necessárias para a realização do mapeamento quantitativo das pastas técnicas e da escolha de parte delas para o estudo de casos. No momento inicial da pesquisa, considerávamos possível realizar um grupo focal com adolescentes, podendo ouvi-los sobre os fatos presentes na pasta técnica. Um dos critérios de escolha dos participantes centrava-se, em princípio, no(s) município(s) que apresentasse(m) maior índice de adolescentes cumprindo medida após um delito na escola. Como veremos mais adiante, não foi possível desenvolver essa parte da pesquisa.

Para o mapeamento das pastas desses adolescentes, duas opções se apresentaram: 1. buscar informações nos boletins de ocorrência e relatos de audiências, mas também em outros documentos que constituem a pasta técnica, como o plano individual de atendimento e a entrevista inicial do adolescente e seu responsável com o técnico para a interpretação da medida – momento em que o adolescente inicia o cumprimento de sua medida, recebe as orientações e inicia o planejamento para seu acompanhamento; 2. solicitar autorização para consulta das peças dos processos arquivados no próprio fórum das respectivas comarcas.

Tendo em vista o longo caminho que teríamos que percorrer para acessar tais documentos nas comarcas, bem como os objetivos da pesquisa, optamos por permanecer com os documentos existentes nas pastas técnicas arquivadas na unidade em questão da Fundação Casa.

De maneira geral, Vanessa e Cláudia recomendaram não que eu não restringisse minha pesquisa aos adolescentes que cumprem medida após delito na escola, pois esses são poucos. Acreditavam que meu problema de pesquisa poderia ser estudado considerando outros delitos ocorridos em diferentes espaços, além da escola.

Outras informações e sugestões fundamentais foram dadas neste dia, como: não restringir apenas à medida Liberdade Assistida, pois os problemas ocorridos nos espaços escolares culminam em prestação de serviços à comunidade com maior frequência; e não ter como critério para a seleção de pastas técnicas e para grupo com adolescentes a existência da matrícula escolar.

Acatamos a maior parte das sugestões e recomendações, exceto não restringir a análise qualitativa das pastas técnicas e a constituição do grupo focal aos adolescentes que cumpriram medida após terem infracionado na escola.

2.2.2 A autorização

2.2.2.1 A primeira etapa – 45 dias

No mês de novembro de 2007, liguei para o gabinete da presidência da Fundação Casa e orientaram a enviar diretamente para o gabinete carta de apresentação do projeto, contendo objetivos e procedimentos. Essa carta foi enviada no dia 10 de dezembro de 2007¹².

Em meados do mês de janeiro de 2008, recebemos o ofício G.P. 020/2008 (anexo 1), de 9 de janeiro de 2008, com orientações para que enviássemos a seguinte lista de documentos: projeto de pesquisa; documento especificando os procedimentos de coleta de dados que serão utilizados durante a pesquisa; declaração que comprove o vínculo do(a) pesquisador(a) responsável pela pesquisa e da aluna de mestrado que participaria da pesquisa; currículo Lattes do(a) pesquisador(a) responsável pela pesquisa. Essa documentação foi enviada ao gabinete da presidência da Fundação Casa no dia 21 de janeiro de 2008.

¹² Só foram anexados os documentos que não revelam o local onde a pesquisa foi realizada e a identidade dos participantes.

2.2.2.2 A segunda etapa – 60 dias

Tais documentos passaram pela análise e avaliação do Centro de Pesquisa e Documentação – CPDoc, com posterior parecer favorável ao desenvolvimento da pesquisa e encaminhamento para Superintendência da Saúde e para a Diretoria Técnica, que igualmente manifestaram aprovação. Na data 19 de março de 2008, recebemos ofício G.P. nº 252/08 (anexo 2), autorizando a realização da pesquisa, mas solicitando autorização judicial a ser solicitada junto ao Departamento de Execuções da Infância e Juventude – Deij e parecer favorável do Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos do Instituto de Psicologia da USP.

2.2.2.3 A etapa final – 60 dias

Na data de 2 de abril de 2008, através de contato telefônico com o Deij, fui orientada a obter autorização judicial na Comarca onde a pesquisa seria realizada. Isso significaria solicitar tal autorização para as mais de 10 comarcas responsáveis pelos 15 municípios que teriam suas pastas técnicas mapeadas.

Repensando o campo

Essa informação fez com que parássemos novamente para pensar o projeto e o método definido e concluímos que seria inviável solicitar essa autorização para tantas comarcas devido ao prazo para conclusão do mestrado. Assim, decidimos definir o município onde a unidade da Fundação Casa encontra-se sediada como local onde a pesquisa seria realizada, tanto para o mapeamento das pastas, análise das pastas selecionadas e grupo focal com os adolescentes, pois teríamos impreterivelmente que solicitar autorização à comarca em questão.

Outros dados desse município tornaram-se relevantes para sua escolha. Como não se trata de uma cidade de grande porte, existem em média 150 adolescentes cumprindo medida socioeducativa em meio aberto. Vale ressaltar que os demais municípios da região, mais afastados da capital, apresentam população total inferior e número de adolescentes em medida também menor, além de aspectos culturais diferentes, relacionados à vida rural, o que

modifica relativamente o perfil dos adolescentes em medida, distanciando-se do desejado para a pesquisa em questão.

A escolha de um município da Grande São Paulo deu-se porque se considerou que dado o problema de pesquisa, realizar o estudo em município menor possibilitaria melhores recorte e condições de análise.

Entrei em contato com o CPDoc, pois, como alteraria o campo de pesquisa, talvez fosse necessário recomeçar o processo de autorização na Fundação Casa, mas me explicaram que isso não seria necessário, pois eu não havia modificado meus objetivos e procedimentos, apenas o campo, reduzindo-o. Aconselharam-me a ter por escrito a orientação fornecida pelo Deij para justificar a mudança à Fundação Casa, evitando problemas. Assim, através de novo contato telefônico com o Deij, pedi que enviassem a orientação por *e-mail*; para isso eu deveria enviar uma mensagem eletrônica com esse pedido, no que fui prontamente atendida

A autorização judicial

No dia 11 de abril de 2008, entrei com requerimento para solicitar autorização judicial na comarca através de ofício de encaminhamento e cópia de toda a documentação enviada à Fundação Casa, com a modificação do local para a realização da pesquisa, acompanhada pelo *e-mail* com orientação do Deij. Na semana seguinte, no dia 16 de abril, recebi mensagem eletrônica da diretora de cartório da vara da infância e da juventude da comarca informando que o MM. Juiz gostaria de conversar comigo a respeito do meu projeto, pedindo para ligar e agendar uma data. Marcamos para o dia 23 de abril, quando recebi autorização judicial.

Essa conversa adquiriu grande importância, pois fez com que eu desviasse minha atenção que até aquele momento estava focada nos aspectos teóricos desta pesquisa. A fala do MM. Juiz trouxe-me de volta para o início, quando comecei a pensar nesta pesquisa e o que me motivou, como articular teoria e prática, contribuir com o trabalho dos profissionais que atuam com educação, compreender e cuidar da juventude.

Abaixo coloco a transcrição das anotações de meu diário de campo.

Giovana, a diretora do cartório, também participou da conversa de cerca de 20 minutos. Primeiramente, Dr. Marcelo apresentou-se e perguntou onde eu morava, pois se preocupou com o fato de que eu teria me deslocado muito para aquele encontro. Expliquei que residia em São Paulo, em bairro próximo a este município. Em seguida, Dr. Marcelo disse que ficou muito interessado na pesquisa e perguntou: 'e aí, o que acha que vai dar?'. Falei que seria difícil responder àquela pergunta, mas coloquei que não gostaria que terminasse numa conclusão apontando linearidade entre gênero, fracasso escolar e delito. Em seguida, o MM. Juiz perguntou como pretendia inserir a escola, pois lhe pareceu que, diante da complexidade da pesquisa, eu tenderia a ficar entre gênero e violência. Expliquei que, para incluir a escola,

pretendia centrar-me nos delitos ocorridos na escola e na busca da trajetória escolar. Conteí-lhe estágios em Psicologia Escolar durante a faculdade em que acompanhei histórias infantis de fracasso escolar, muito semelhantes às histórias com que me deparei quando atuei como técnica-orientadora de adolescentes em Liberdade Assistida. Neste momento, Dr. Marcelo atendeu rapidamente a um telefonema e voltou a conversar. Ele ressaltou que gênero é algo descarado para esses meninos e que sabe que eles são cobrados a cumprir o papel de pai. A escola deve devolver-lhes o ser sujeito antes de ensinar os conteúdos escolares. Num outro momento, ele colocou que a maioria das pesquisas culpa o Estado, o capitalismo, concorda que o Estado é falho e que o componente social é importante, mas estas pesquisas esquecem-se do componente individual, pois há adolescentes que tiveram oportunidades e não aproveitaram. Falei que muitas pesquisas deram um salto do foco no individual para o social e que faltam produções e ações que articulem os dois. Por fim, ele agradeceu minha presença, elogiou muito o projeto, colocou-se à disposição e pediu para enviar o texto final, os resultados, pois ele acha que este estudo poderá contribuir com o trabalho realizado na região. Agradei o apoio, o interesse e o convite. Prometi enviar o texto e artigo final, assim como o convite para a defesa da dissertação. Após me despedir, Giovana acompanhou-me até a saída do cartório, entregou o ofício de autorização e ressaltou a importância do sigilo e não divulgação dos documentos e identidades dos adolescentes participantes conforme os artigos 143 e 144 do Estatuto da Criança e do Adolescente. Respondi que isso seria respeitado e que, se não estivesse incluído no projeto, o Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos do Ipusp não autorizaria a realização da pesquisa. Despedi-me dela e agradei novamente a atenção e todo o apoio oferecido.

O Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos do Ipusp

O pedido para avaliação do Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos do Ipusp foi feito no dia 10 de abril de 2008 e o parecer favorável (anexo 3), em 8 de maio de 2008.

2.2.2.4 A autorização final

Por último, enviamos ofício com cópia da autorização judicial e do parecer favorável do Comitê de Ética para a Fundação Casa em 9 de maio de 2008. No dia 12 de junho, recebi ligação do CPDoc com a informação de que poderia iniciar a pesquisa. Deveria aguardar o agendamento de uma reunião em que estaria presente um representante do CPDoc para apresentação à Vanessa, coordenadora da unidade da Fundação Casa. Dois dias depois, a mesma pessoa retornou a ligação e disse que essa apresentação não seria necessária, pois Vanessa havia dito que me conhecia e que não seria preciso uma apresentação formal.

Assim, pude agendar reunião com Vanessa e Claudia para dar início à pesquisa. Marcamos para 3 de julho.

2.2.3 O início do estudo de campo e suas modificações

Para dar início ao mapeamento das pastas técnicas, definimos traçar o perfil dos adolescentes que cumpriram as medidas socioeducativas Liberdade Assistida e Prestação de Serviços à Comunidade entre os anos 2000 e 2007, considerando a faixa etária 14 a 18 anos, destacando as informações relativas a sexo, idade, medida cumprida e tipo de infração. Num segundo momento, faríamos o sorteio de 25% das pastas mapeadas com o objetivo de realizar a análise qualitativa daquelas em que a infração tivesse ocorrido na escola. As perguntas que seriam formuladas nesse segundo momento ainda não estavam fechadas.

No primeiro dia de campo, voltei a me reunir com Vanessa e Claudia. A receptividade delas novamente foi grande, apresentaram-me às demais técnicas que trabalham no posto e às policiais que cuidam da segurança, explicando meu projeto e a consulta às pastas técnicas. Ressalto que esse ambiente de receptividade, interesse pela pesquisa, e troca de informações, que se manifestou desde o início, tem permanecido.

Após essa recepção e apresentação, expliquei as modificações feitas com base nas informações e sugestões delas e em função da dificuldade em obter autorização judicial em todas as comarcas. Entretanto, outras alterações seriam necessárias. Vanessa e Claudia explicaram que, devido à restrição de espaço, todas as pastas com número de PT, ou seja, as pastas dos adolescentes que cumpriram medida socioeducativa com privação de liberdade, a internação, foram encaminhadas para instalações da Fundação Casa localizadas em São Paulo, nos bairros do Brás e Tatuapé, dependendo da idade do adolescente. Elas informaram que aproximadamente 50% dos adolescentes infratores do município cumpriram medida socioeducativa de internação. Além disso, cerca de 50% dos que cumprem Liberdade Assistida vieram da internação em progressão de medida. Uma última informação foi a de que, desde outubro de 2007, as pastas técnicas dos adolescentes que cumpriram Prestação de Serviços à Comunidade permaneceram com a prefeitura do município.

Naquele momento, não tinha outra opção que não fosse trabalhar com as pastas que estavam disponíveis. Dessa forma, como as pastas estavam arquivadas por município e data de nascimento até o ano de 1989, separamos todas as relativas ao município em questão, a partir do ano de 1986. Entretanto, não foi difícil discriminar aquelas que não tinham sido arquivadas segundo tal critério, pois as pastas têm cor diferente para cada município da região.

Primeiro separamos as que estavam na sala de arquivo do segundo andar. Essa sala é razoavelmente pequena e, apesar da organização, estantes e armários existentes, grande parte das pastas encontrava-se no primeiro andar, por falta de espaço na sala que havia sido destinada ao arquivamento.

Alguns dias depois, em reunião com meu grupo de orientação, eu havia mapeado cerca de 500 pastas técnicas de Liberdade Assistida e Prestação de Serviços à Comunidade e havia calculado mais umas 200 para consultar. Novas alterações se fizeram necessárias e, assim, optamos por focar as pastas arquivadas na unidade, sem número de PT, pois, considerando o prazo de mestrado, seria inviável trabalhar com um número maior. Além disso, inserimos mais dados que seriam mapeados, a saber: escolaridade, se estuda ou não, se trabalha ou não, renda familiar, com posterior tratamento estatístico. Para a seleção das pastas que seriam analisadas qualitativamente, pensamos que o sorteio não seria adequado, pois há a probabilidade de que poucas ou nenhuma pasta com infração cometida na escola fossem sorteadas. Por isso, primeiro eu deveria separar todas as pastas com infração ocorrida na escola durante este mapeamento geral, para depois pensar nos critérios de seleção se fossem necessários.

Assim, eu retornei ao campo e refiz todo o mapeamento das 500 pastas já consultadas, sem excluir nenhuma pasta em função da idade do adolescente e do ano de cumprimento da medida.

*

Após toda a trajetória descrita anteriormente, os procedimentos e instrumentos para levantamento bibliográfico, coleta e análise de dados, escolha do local e dos participantes serão apresentados a seguir.

2.3 Procedimentos e instrumentos

2.3.1 O campo de pesquisa

2.3.1.1 Caracterização do campo de pesquisa: local, intervalo de tempo, participantes e documentos

Todos os documentos pesquisados e analisados são referentes a medidas socioeducativas em meio aberto cumpridas em município da Grande São Paulo, entre 2000 e 2007, considerando a faixa etária entre 12 e 19 anos, de ambos os sexos. Uma das unidades da Fundação Casa é responsável pelo arquivamento das pastas técnicas e pelo acompanhamento e supervisão da execução das medidas socioeducativas relativas a um número de municípios da Grande São Paulo, de acordo com determinadas regiões geográficas. Essa unidade tem sua sede no município onde a pesquisa será realizada. Da mesma forma, os adolescentes que seriam convidados a participar dos encontros em grupo também estariam em cumprimento de medida nesse município.

A execução das medidas socioeducativas em meio aberto no município em questão é responsabilidade de uma instituição não governamental que tem convênio firmado com a Fundação Casa. Definimos que entraríamos em contato com a instituição responsável pela execução das medidas socioeducativas em meio aberto para a escolha dos adolescentes e jovens participantes que estivessem cumprindo a medida. Como critérios de seleção, definimos que os participantes deveriam estar em cumprimento de medida devido a algum ato cometido no interior da escola, ter entre 12 e 18 anos e manifestar interesse em participar. Ressaltamos que a matrícula e frequência à escola não seria pré-requisito, pois, como foi explicitado, muitos desses jovens encontravam-se fora da escola.

2.3.1.2 Etapa quantitativa: mapeamento das pastas técnicas

Para Bogdan e Biklen (1994), dados quantitativos podem trazer diversas contribuições para uma pesquisa qualitativa, como sugerir tendências num local, fornecer informações descritivas de uma população, abrir novos caminhos de pesquisa e responder outras.

Diante do exposto, em um primeiro momento, pretendemos realizar um estudo exploratório sobre o perfil dos adolescentes que cumprem medida socioeducativa em meio aberto Liberdade Assistida e Prestação de Serviços à Comunidade. No segundo momento, temos como objetivo elaborar mapeamento dos tipos de atos produzidos na escola e cometidos pelos alunos, que foram interpretados como delitos.

Finalmente, analisaremos as estatísticas oficiais atuais para comparar com os dados obtidos nesta investigação de maneira crítica, pois os dados quantitativos não implicam uma descrição precisa da realidade e sim uma forma de compreensão dessa realidade em um contexto histórico e social. Tais estatísticas influenciam a forma como grupos sociais pensam e agem em relação ao tema estudado, podem evidenciar algo que não recebia atenção e diminuir a importância de algo que antes se destacava (BOGDAN; BIKLEN, 1994).

Para a sistematização da coleta de dados para o mapeamento inicial, uma planilha foi elaborada contendo os seguintes dados: tipo de medida socioeducativa aplicada, sexo, idade, infração cometida, escolaridade, se estudava ou não, se trabalhava ou não, renda familiar. Para localização das pastas técnicas, a data de nascimento e o número do processo também foram registrados nesta planilha (anexo 4).

Para o segundo mapeamento, além das informações citadas anteriormente, também selecionamos os seguintes dados: prazo da medida socioeducativa, renda do adolescente ou jovem que trabalha, composição familiar, quantos trabalham na família, idade, escolaridade, ocupação e renda de cada familiar, se a moradia é própria, alugada, cedida ou invadida, número de cômodos, caracterização do saneamento básico. O objetivo é realizar um detalhamento maior do perfil do adolescente ou jovem que cumpre medida socioeducativa após cometer um delito na escola (anexo 5).

Todas as informações foram extraídas do termo de aplicação da medida socioeducativa, do plano individual de atendimento e do registro de atendimento da primeira entrevista com o jovem ou interpretação da medida. O detalhamento da pasta técnica será apresentado no item V. Portanto, são informações referentes ao início do cumprimento da medida.

2.3.1.3 Etapa qualitativa

a. Análise documental

Para melhor compreender como a questão da indisciplina na escola apresenta-se como um dos motivos para o encaminhamento do adolescente para cumprimento de medidas socioeducativas em meio aberto, iniciamos a pesquisa com a análise de prontuários, denominados “pastas técnicas” referentes às medidas socioeducativas em meio aberto, Prestação de Serviços à Comunidade e Liberdade Assistida aplicadas a jovens que tiveram boletim de ocorrência registrado e lavrado após cometer um ato de indisciplina no interior da escola. Escolhemos, para tanto, as pastas técnicas de jovens que vivem em cidade da Grande São Paulo.

Do conjunto de 19 pastas técnicas encontradas, após diversas leituras, cinco foram selecionadas para análise qualitativa da trajetória escolar do jovem durante o cumprimento da medida socioeducativa em meio aberto de um município da Grande São Paulo. O objetivo desta análise qualitativa das pastas técnicas é resgatar a trajetória escolar e o histórico da infração cometida no interior da escola, considerando o registro do boletim de ocorrência. Além disso, verificamos conteúdos presentes nas peças do processo oriundas do Poder Judiciário, como audiência com promotor ou juiz, avaliação psicológica e pedagógica, além de atendimentos individuais, grupais ou familiares, produções dos próprios adolescentes, visitas ou contatos com a escola, para identificar a presença ou não de indisciplina, questões de gênero e desdobramentos para a trajetória escolar desses adolescentes após a infração.

Alguns desses materiais fornecem datas, outros descrevem como seus produtores compreendem o mundo, demonstram como o trabalho tem sido realizado, considerando as rotinas, ações, planejamentos e a condição de trabalho. Mas, por meio das pastas técnicas, teremos acesso à perspectiva dos profissionais e da instituição acerca dos adolescentes atendidos e não propriamente destes, exceto no caso de produções pessoais (BOGDAN; BIKLEN, 1994).

Como não foi possível tirar cópia das pastas e anotar todos os trechos relevantes tomaria muito tempo, optamos por gravar o conteúdo das pastas após consultar a Fundação Casa. Como esse procedimento não implicaria alteração do projeto, não foi necessário novo processo de autorização, apenas elaboramos um termo de consentimento livre e esclarecido,

que foi assinado pela coordenação da unidade da Fundação Casa onde as pastas encontravam-se armazenadas.

Após a gravação e transcrição, demos início à leitura flutuante das pastas, destacando os trechos considerados relevantes para posterior sistematização e análise (BOGDAN; BIKLEN, 1994).

b. Entrevistas com grupo com adolescentes que cumprem medida socioeducativa em meio aberto

As razões por que consideramos importante o contato direto com jovens que vivem a situação de cumprimento de medida socioeducativa por terem realizado alguma ação avaliada pelo campo do direito da criança e do adolescente como ato indisciplinar ou delituoso são duas: a necessidade de escutar a versão dos alunos sobre sua experiência escolar, possibilitando a expressão de significados sobre ser adolescente e seu processo de escolarização; e o fato de existirem poucos estudos sobre adolescência e escola, já que as pesquisas existentes em Psicologia priorizam a criança e a escola (CHECCHIA, 2006). Da mesma forma, pesquisas que investigam a relação entre fracasso escolar e gênero adotam o ponto de vista da criança ou do educador.

Visando compreender melhor os dados registrados nas pastas técnicas, planejamos inicialmente realizar três encontros com 8 a 12 adolescentes, entre 14 e 18 anos, que estivessem cumprindo medida socioeducativa em meio aberto. Para tanto, utilizaríamos a técnica do grupo focal, a fim de propiciar um espaço de discussão sobre gênero, escolarização e delito, com registro por meio de gravador – com o objetivo de conferir mais fidedignidade aos dados e possibilitar melhor análise do material.

Modificações a partir do exame de qualificação (outubro/08)

A banca examinadora questionou a realização de grupos focais, por entender que não seria a técnica mais coerente com os objetivos da pesquisa, e sugeriu a realização de entrevistas individuais com adolescentes, cujas pastas técnicas tinham sido escolhidas para análise qualitativa. Tais entrevistas possibilitariam uma análise do impacto da medida socioeducativa na vida dos adolescentes. Além disso, os relatos obtidos poderiam ser justapostos aos registros encontrados e analisados nas pastas técnicas (BOGDAN; BIKLEN, 1994).

No entanto, essa alteração do projeto inicial tornaria necessária nova autorização da Fundação Casa, da Vara da Infância e da Juventude e do Comitê de Ética em Pesquisa com

Seres Humanos do Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo. Tendo em vista o prazo de pesquisa de mestrado, julgamos que a sugestão não seria viável.

Discutimos essa limitação com a coordenação da unidade de atendimento da Fundação Casa do município e uma segunda opção surgiu: investigar se algum dos 19 adolescentes que tinham cometido ato infracional na escola havia reincidido e se encontrava novamente em cumprimento de medida socioeducativa em meio aberto.

Ato infracional na escola e reincidência

Após intermediação da coordenação da unidade de atendimento da Fundação Casa do município, entrei em contato com a instituição que executa medidas socioeducativas em meio aberto. Por telefone, apresentei o projeto de pesquisa e expliquei que precisaria da cooperação da equipe para que pudéssemos entrevistar um adolescente que houvesse cometido ato infracional pela segunda vez. Atendendo à solicitação da coordenadora da instituição, enviamos lista de nomes e de técnicas que atenderam cada adolescente.

Entre as cinco profissionais selecionadas das pastas analisadas, apenas duas permaneciam trabalhando no local. Entre os 19 casos enviados, um adolescente encontrava-se em reincidência. O segundo ato infracional, de vandalismo, não tinha ocorrido na escola. A técnica informou que o adolescente não estava cumprindo a medida e que, se não retornasse até o Natal, se encontraria em quebra de medida. Ao retornar a ligação em janeiro de 2009, fui informada de que o adolescente em questão não havia retomado o cumprimento da medida e que o MM. Juiz já tinha recebido o relatório informativo.

Entrevista com adolescentes em cumprimento de medida sem reincidência

Como não foi possível realizar as entrevistas conforme a sugestão da banca examinadora da qualificação, retomamos o planejamento inicial e procuramos investigar se havia outros adolescentes em cumprimento de medida após terem cometido ato infracional na escola.

Descobrimos que as medidas socioeducativas Liberdade Assistida e Prestação de Serviço à Comunidade, desde o primeiro semestre de 2007, passaram a ser executadas por equipes e instâncias diferentes. A Liberdade Assistida era responsabilidade pela mesma instituição conveniada pela Fundação Casa que acompanhou os adolescentes cujas pastas foram selecionadas. A coordenação informou que, naquele momento, nenhum adolescente em acompanhamento tinha cometido ato infracional na escola. Ela acreditava que eu poderia

encontrar algum adolescente entre os que estão cumprindo Prestação de Serviços à Comunidade.

A Prestação de Serviços à Comunidade, por sua vez, era executada por equipe contratada pela Secretaria de Assistência e Promoção Social do município. Novamente, houve intermediação da coordenação da unidade de atendimento da Fundação Casa do município e obtive autorização para entrar em contato com a equipe responsável. Fui informada de que quase todos os profissionais não concursados foram demitidos, pois a medida socioeducativa passaria a ser responsabilidade de uma equipe que trabalharia no Centro de Referência Especializado de Assistência Social – Creas e seria constituída por profissionais que tinham tomado posse após aprovação em concurso público.

Embora tentasse contato por telefone com a única profissional que ainda não havia sido demitida, em busca de informações, não obtive sucesso. Agendei reunião com dois profissionais que assumiriam a execução da medida socioeducativa Prestação de Serviços à Comunidade. Nesse encontro, eles informaram que não teriam condições de colaborar com a pesquisa, pois as fichas e pastas dos adolescentes estavam incompletas, sem informações acerca da infração cometida e do local onde havia ocorrido. Eles estavam convocando cada um dos 70 adolescentes em acompanhamento para conhecê-los, anotar os dados de cada um e preencher toda a documentação. Entre os que haviam sido chamados, não havia caso de ato infracional na escola. Seriam necessários mais dois ou três meses para convocar todos os adolescentes.

Encerramento da pesquisa de campo

Estávamos em janeiro de 2009, a pesquisa de campo se estendia por 7 meses. Avaliamos e concluímos que não seria viável aguardar mais três meses para a realização da entrevista individual. Havia chegado o momento de abandonar o campo de pesquisa, para iniciar a imersão na sistematização e análise dos dados coletados.

A despedida

Vivenciei este último dia imersa em muitos sentimentos, ideias e planos. Ao mesmo tempo que me alegrava por ter encerrado mais uma etapa da pesquisa, sentia frustração por não ter realizado tudo o que havia sido planejado em função das características do próprio campo. Além disso, entristecia-me ter de me distanciar das pessoas mais presentes, que mais apoiaram esta pesquisa com suas ideias, conselhos, intervenções, mediações, com sua amizade e no compartilhar de uma causa em comum: a luta pelos direitos da infância e da

adolescência. Esse trabalho em parceria é uma experiência extremamente significativa e difícil de ser traduzida em palavras. É raro encontrar equipes assim, por isso é doloroso se distanciar delas.

Nesse último dia, conversei longamente com a coordenação do posto de atendimento acerca da execução das medidas socioeducativas na Grande São Paulo. Refletimos sobre temas como: municipalização, atuação e formação dos profissionais, recursos financeiros e materiais, importância da atuação da Vara da Infância e da Juventude.

Até o presente momento, esta equipe tem observado consequências negativas tendo em vista os municípios que assumiram administrativamente a execução das medidas socioeducativas em meio aberto. Os profissionais que assumem os cargos não se identificam com este trabalho, muitas vezes os adolescentes permanecem abandonados, sem nenhum acompanhamento, mesmo quando os supervisores da Fundação Casa estão presentes, pois a parceria não acontece. Outros municípios – após a municipalização – firmam convênios com as instituições que executavam as medidas socioeducativas. Além disso, há um problema sério que engloba muitos, se não a maioria, dos profissionais que atuam na área: sua formação inicial e atuação.

Concordamos que, para atuar com medida socioeducativa em meio aberto, é necessária formação específica. Por um lado, muitos profissionais atuam de forma clínica, ou seja, focam apenas o atendimento individual e não realizam visitas nos domicílios dos adolescentes e às instituições que os atendem, o que seria necessário para promover a articulação de uma rede de proteção à infância e à juventude. Um grande exemplo é a falta de articulação e parceria com as escolas. Profissionais de diversas áreas adotam essa forma de atuação, incluindo o assistente social, o pedagogo, entre outros, não só psicólogos. Por outro lado, há divergência de compreensão. Muitos desses profissionais, incluindo coordenadores, consideram que a articulação com a rede, com os serviços e instituições parceiras é papel da Fundação Casa e não da equipe que executa a medida socioeducativa em meio aberto.

Além das observações anteriores, gostaria de ressaltar que se trata de uma área interdisciplinar que inclui saberes das áreas do conhecimento que lidam com educação, serviço social, saúde, direitos humanos e seus desdobramentos como políticas públicas intersetoriais. A formação em psicologia não é suficiente, assim como em pedagogia, serviço social, direito e assim por diante. É preciso um encontro entre essas áreas, com consequente apropriação de alguns de seus saberes e a produção de novos conhecimentos e estratégias de ação.

Neste ponto, gostaria de relatar as análises que as demais pessoas desta equipe fizeram devido à minha despedida. Para elas, a minha presença no grupo, por estar trabalhando em prol de um projeto de mestrado, serviu como um incentivo para pensar na continuidade da formação delas. Inúmeras experiências profissionais e ideias para elaboração de projetos para pós-graduação foram relatadas no decorrer dos meses em que estive por lá. Procurei sempre incentivá-las e dar informações acerca de Programas de Pós-graduação. Portanto, minha convivência quase diária ultrapassou os objetivos da pesquisa em si, tornando-se um espaço de reflexão e valorização profissional, momentos de ruptura do cotidiano, talvez até um afastamento para análise, avaliação do passado e do presente e planejamento de ações futuras.

Na introdução desta dissertação, relato sensações em que estava mergulhada num cotidiano que me consumia e situações que me faziam sair dessa imersão e entrar num movimento intenso e desordenado. Ao confrontar esses relatos com minha experiência profissional como técnica de atendimento de adolescentes que cumpriam medida socioeducativa, concordo que muitos profissionais passam a atuar sem reflexão e estudo, sem articulação com a comunidade. Seria a condição de trabalho? A formação profissional? Como esse trabalho é formulado pela Fundação Casa? Nada posso afirmar, mas sugiro que pesquisas sejam feitas para aclarar esse problema, para não cairmos no simplismo de culpabilizar o profissional pelo insucesso da execução da medida socioeducativa, da mesma forma como muitos discursos foram elaborados colocando o professor da escola pública como principal motivo dos problemas vivenciados na rede.

Outro tema de nossa reflexão que merece ser mencionado é que promover a articulação da rede de proteção à infância e à adolescência é dever de todos os profissionais e das instituições que atuam com essa parcela da população. Nesse sentido, consideramos fundamental que a região tenha uma Vara da Infância e da Juventude atuante, ou seja, com profissionais com formação específica e comprometidos com a causa da infância e da juventude. Dessa forma, as ações que devem priorizar a criança e o adolescente se fortalecem e, consequentemente, as equipes que atuam com medida socioeducativa encontram mais condições de executar o trabalho necessário, como as parcerias.

Como despedida, nosso almoço foi preenchido com guloseimas que eu tinha levado e com manifestações afetuosas que marcaram o final de uma etapa e o início de outra. Combinamos que eu faria uma apresentação ao município após a defesa da dissertação. Assim, percebo que ainda não nos despedimos, pois iniciamos um período de transição. Segundo Bogdan e Biklen (1994, p. 144), “esta transição é psicologicamente eficaz tanto para os investigadores como para os sujeitos”. No meu caso, a despedida não será entre

investigadores e sujeitos, pois somos parceiros e provavelmente nossos laços não serão rompidos.

c. Assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, conforme Resolução nº 196/96, do Conep – Conselho Nacional de Ética em Pesquisa (anexo 4)

Na década de 1980, o Brasil iniciou as discussões acerca de ética em pesquisa com seres humanos a partir do Conselho Federal de Medicina. A primeira resolução data de 1988 e foi elaborada pelo Conselho Nacional de Saúde Pública. A segunda, a Resolução nº 196/96, foi publicada em 1996. A primeira obrigou as instituições de saúde que realizassem pesquisas com seres humanos a constituírem comitês de ética; a segunda, reviu a primeira, estabeleceu regras e normas para todas as pesquisas realizadas com seres humanos, não apenas à área da saúde (BARBOSA; SOUZA, 2008).

Desde então, preconiza-se que o participante da pesquisa dê seu consentimento, que ele tenha garantida a manutenção da privacidade das informações fornecidas ao pesquisador e que a pesquisa tenha sido aprovada pelos pares e pela comunidade. Nesse sentido, o termo de consentimento livre e esclarecido tem o objetivo de proporcionar ao participante o esclarecimento de seus direitos e de sua garantia.

2.4 Análise de dados

2.4.1 Etapa quantitativa

Para o estudo quantitativo, realizaremos tratamento estatístico das variáveis categóricas e ordinais por meio do Excel (pacote Office versão 2007), seguida de representação gráfica, por meio de histogramas e outros gráficos que demonstrem o perfil dos adolescentes. A representação gráfica permite observar as categorias que se destacam (PEREIRA, 2001).

2.4.2 Etapa qualitativa

Para a análise dos dados obtidos no estudo qualitativo, pretende-se seguir a proposta de Lüdke e André (1986) e Bogdan e Biklen (1994). Segundo esses autores, a análise deve estar presente nos vários estágios de investigação e se tornar mais sistemática e formal após o encerramento da coleta de dados. O foco de estudo deverá ser delimitado progressivamente pelo confronto entre o que pretende a pesquisa e as características particulares da situação estudada, juntamente com o aprofundamento da revisão de literatura, permitindo a articulação entre esta e os dados obtidos. O uso extensivo de comentários, observações e expressão de sentimentos ao longo da coleta terá como objetivo oferecer elementos importantes à elucidação das principais questões estudadas.

As pastas técnicas selecionadas foram lidas e gravadas por meio de gravador digital. Para a transcrição, foi utilizado o programa Via Voice, que é capaz de reconhecer a voz da pesquisadora. Após a transcrição, iniciou-se a leitura do material até a impregnação do conteúdo por parte da pesquisadora, considerando o que há de manifesto e de latente, com o objetivo de revelar aspectos além do explícito, aquilo que está silenciado, implícito, contraditório. Para o passo seguinte, realizou-se a classificação e organização dos dados, ultrapassando a descrição, estabelecendo conexões e interpretações que possam configurar novas questões e questionamentos para serem explorados em outros estudos ou até um conjunto de proposições bem relacionadas.

A leitura parcial das pastas para obtenção dos dados destinados à etapa quantitativa levantou questões referentes ao conteúdo das pastas técnicas nesta segunda etapa. Antes de apresentar tais questões, gostaria de colocar algumas observações feitas a partir do trabalho de campo e de descrever a estrutura de uma pasta técnica. Ressaltamos que os registros realizados durante a pesquisa de campo são importantes, pois revelam pensamentos e sentimentos despertados durante o trabalho que podem contribuir com a análise posterior (BOGDAN; BIKLEN, 1994).

2.4.2.1 Estrutura de uma pasta técnica

Cada município da região possui a pasta técnica de cor diferente. O material da pasta do município em questão é papel-cartão, bem frágil. Na capa, encontramos: o nome e logo da instituição que executa a medida socioeducativa – seja ela uma entidade ou prefeitura –, o nome completo do adolescente, número do processo; em alguns casos, há registro da data em que o adolescente iniciou o cumprimento da medida; quando este passou por internação provisória durante o julgamento de seu processo ou se antes cumpriu medida de privação de liberdade há o número de PT. No caso da instituição que arquiva as pastas técnicas dos municípios da região, a equipe administrativa anota na capa o ano de nascimento do adolescente, o tipo da medida, se a medida não foi cumprida por óbito, maioridade penal, resistência, paradeiro ignorado ou privação de liberdade após reincidência. Portanto, na capa, encontrei uma série de informações que guiaram a busca por dados no interior da pasta.

Todas as folhas são paginadas com carimbo da instituição executora e assinatura do profissional responsável pelo acompanhamento do adolescente, incluindo a capa, que recebe o número 1. Esse procedimento tem como objetivo o controle da ordem dos documentos, pois são folhas soltas e podem facilmente se perder ou sair da ordem.

A organização dos documentos se dá do mais antigo para o mais recente. Isso significa que as primeiras páginas referem-se ao início do cumprimento da medida e as últimas, ao final. Os documentos que podem ser encontrados seguem uma determinada ordem:

- a) **Termo de execução da medida Liberdade Assistida ou Prestação de Serviços à Comunidade** – documento judicial que registra a data da audiência na Vara da Infância e Juventude da comarca em questão para que o adolescente e seu responsável sejam informados da sentença final de seu processo. Nesse documento, há as informações básicas da Vara da Infância e Juventude, como número, endereço, comarca, o registro dos nomes dos profissionais que estavam presentes, a filiação do adolescente, seu endereço, documentos pessoais como RG e certidão de nascimento, nome do responsável, medida(s) aplicada(s), prazo da mesma, alerta para as penalidades caso a medida não seja cumprida, endereço da instituição executora da medida. Esse documento pode conter ou não a determinação de matrícula em estabelecimento de ensino obrigatório com posterior comprovação. Na parte final, todos os presentes assinam. O adolescente recebe uma cópia, outra é

enviada por malote à instituição executora da medida e a terceira permanece registrada na pasta arquivada em cartório que contém as principais peças do processo;

- b) **Termo de entrega** – seguido ao termo da medida ou anterior a ele, algumas vezes podemos encontrar ofício de encaminhamento da Vara da Infância e da Juventude, seguido do termo da medida. No caso do adolescente que passou por internação, seja ela provisória ou não, há o termo de entrega, com a data, a medida, os documentos pessoais do adolescente e o responsável para o acompanhar do local de internação até a instituição executora da medida socioeducativa em meio aberto;
- c) **Plano Individual de Atendimento** – este é um documento longo; trata-se de um instrumento pedagógico que conterá muitas informações sobre a história do adolescente, sua situação atual e planos futuros. A primeira página apresenta os dados pessoais e toda a documentação do adolescente, sua nacionalidade, filiação, nacionalidade, idade e escolaridade dos pais ou responsáveis, endereço e telefone do adolescente e responsáveis, data do termo da medida, tipo de medida, prazo, se o adolescente é primário ou não, motivo que levou ao cumprimento da medida e número do processo. As páginas seguintes variam de acordo com o ano do cumprimento da medida, mas as informações são as seguintes: composição familiar, idade, escolaridade, formação, ocupação e renda de cada um; idade que o adolescente iniciou sua escolarização, se está estudando, em qual série, nome da escola atual ou da última, se reprovou, quando e por qual motivo, encaminhamentos que o educador deverá fazer; cursos profissionalizantes realizados ou de que o adolescente gostaria de participar; atividades laborativas atuais, experiências anteriores, o motivo pelo qual não está trabalhando, salário atual e anterior, idade que iniciou atividades laborativas e tipo de vínculo; anamnese do adolescente desde a gestação, parto, infância e início da adolescência, histórico da constituição da família, relacionamento familiar, informações acerca da saúde física e mental do adolescente, uso de drogas, se toma ou tomou alguma medicação, se faz acompanhamento médico; expectativas do adolescente e de seu responsável com relação ao cumprimento da medida. Neste ponto, as informações são relativas ao planejamento realizado com o adolescente, seu responsável e educador para o cumprimento da medida, que envolve a saúde, a escolarização, profissionalização, documentação pessoal, busca por trabalho, relação familiar, acesso a cultura e lazer, inclusão em programas redistributivos de renda. No final

desse documento, há a assinatura de todos os envolvidos e espaço para a anotação das datas e tipos de relatórios redigidos, visitas domiciliares e acompanhamento que será feito do adolescente como de seu responsável, se os atendimentos serão semanais, quinzenais ou mensais, tanto individuais ou em grupo;

- d) **Interpretação da medida** – trata-se de um ato humano e jurídico que ocorre por meio da recepção ao adolescente e seu responsável, inclui acolhimento, preenchimento do Plano Individual de Atendimento e orientações jurídicas quanto ao cumprimento da medida. Esse registro ora é feito numa folha específica para isso, ora numa folha comum de registro de atendimento. As informações registradas referem-se ao histórico do adolescente, incluindo o ato infracional cometido, reflexão sobre isso, planos futuros e encaminhamentos;
- e) **Relatório Inicial** – contém a síntese dos dados preenchidos durante a Interpretação da Medida e preenchimento do Plano Individual de Atendimento. É elaborado pelo educador e enviado à Vara da Infância e Juventude com ofício de encaminhamento da coordenação da instituição executora da medida;
- f) **Registros de atendimento** – são folhas sulfites, pautadas, com o nome e logo da instituição executora da medida, com espaço para o nome e número do processo do adolescente. Cada atendimento individual ou em grupo, ligação efetuada ou recebida, encaminhamento, visita domiciliar, visita à escola ou curso, elaboração de relatório, ou seja, cada procedimento realizado deve ser registrado nessas folhas, numeradas e colocadas na pasta. O registro deve demonstrar o conteúdo trabalhado nos contatos com o adolescente, familiares e outros profissionais. Esses documentos devem constituir uma imagem do adolescente, seu jeito de ser, personalidade, sentimentos, reações e não apenas registro informal dos tópicos trabalhados a cada contato;
- g) **Relatório de acompanhamento** – deve ser elaborado pelo educador a cada três meses e enviado à Vara da Infância e Juventude, isso quando o prazo da medida for superior a três meses. O objetivo é informar o Ministério Público e o Juizado como está o adolescente, considerando o cumprimento da medida e seu acompanhamento, incluindo sua família, além de encaminhamentos que necessitem de intervenção judicial;
- h) **Relatório de encerramento** – trata-se do documento final enviado ao fórum com a síntese de todo o cumprimento da medida e com a sugestão de encerramento ou não

daquela. Com base nas informações obtidas por meio dos relatórios, a decisão pelo encerramento ou prorrogação de medida será tomada;

- i) **Relatório informativo** – este documento é elaborado quando algum evento importante ocorre; por exemplo, resistência ao cumprimento da medida, desaparecimento, paradeiro ignorado, adoecimento, reincidência, falecimento, mudança de endereço e transferência de comarca;
- j) **Aerogramas e/ou telegramas** – são correspondências enviadas ao adolescente e aos familiares convocando-os para comparecimento quando necessário;
- k) **Ofícios** – elaborados e enviados para instituições parceiras a fim de encaminhar o adolescente ou familiar para algum curso, atendimento, intervenção ou acompanhamento; ou com o objetivo de solicitar à Vara da Infância e Juventude o envio das principais peças do processo;
- l) **Peças do processo** – trata-se da cópia de audiências realizadas durante apuração dos fatos, com a presença de testemunhas e vítimas, além de avaliações psicossociais realizadas pela equipe técnica do fórum;
- m) **Declarações** – são documentos comprobatórios de matrícula escolar, curso ou atividade laborativa;
- n) **Documentação pessoal** – as cópias dos documentos pessoais, comprovante de endereço, histórico escolar, exames médicos algumas vezes são colocadas em anexo, ao final da pasta, dentro de um plástico, outras vezes são inseridas no interior da pasta.

2.4.2.2 Critérios para a seleção de pastas para a análise qualitativa

A maioria das 19 pastas lidas apresentava uma organização similar, resultado da forma de disposição dos registros e documentos. Em algumas, o Plano Individual de Atendimento não estava completamente preenchido; em outras, o relatório de acompanhamento não tinha sido elaborado, apenas o de encerramento ou só um informativo. Nesse contato superficial, observei que alguns registros de atendimento propiciavam a construção de uma imagem do adolescente, outros não, causando a sensação de distanciamento e impessoalidade na relação entre educador e adolescente, educador e familiar. Nas primeiras pastas, pude identificar mais

informações acerca da trajetória escolar do adolescente e sua inserção na escola; nas últimas, foi mais difícil encontrar tais informações.

Esses aspectos foram considerados na determinação dos critérios para seleção das pastas para análise qualitativa. Priorizamos as pastas técnicas com mais riqueza de detalhes sobre os adolescentes acompanhados e as ações desenvolvidas. Além desse critério, optamos por escolher pastas que contivessem histórias vivenciadas por adolescentes de diferentes idades e de ambos os sexos. Para tanto, após duas leituras de cada uma das dezenove pastas, escolhemos cinco, com histórias de duas meninas e três meninos, com diferentes idades e atos infracionais cometidos na escola.

2.4.2.3 Algumas reflexões para a análise qualitativa das pastas técnicas

A análise documental provoca debate entre os pesquisadores. Para alguns, esses documentos podem ser extremamente subjetivos; para outros, são materiais produzidos para proporcionar determinada visão do funcionamento institucional e não do que realmente ocorre. Para Bogdan e Biklen (1994), tais características tornam esses materiais muito ricos para análise, pois significam diversas perspectivas e não a realidade.

A pasta técnica seguirá o adolescente ao longo de toda a sua trajetória no cumprimento da medida socioeducativa, conterá informações acerca de seu passado e revelará intervenções realizadas pelos educadores, com base na proposta pedagógica da instituição. Segundo Alvarez et al. (2009, p. 18), tais registros revelarão mais aspectos relativos às: “práticas efetivas dos múltiplos agentes – adolescentes e seus familiares, policiais, operadores do direito, agentes institucionais – as efetivas mudanças e as continuidades no que diz respeito ao tratamento direcionado para aqueles que cometeram atos infracionais no estado de São Paulo no período estudado”.

Pretendemos não só analisar as ações pedagógicas do educador em relação à da instituição executora, mas também considerar o conjunto das pastas selecionadas em relação à proposta pedagógica prevista pela Fundação Casa e, por fim, desta última com a do Sistema Nacional de Medidas Socioeducativas – Sinase.

Para Bogdan e Biklen (1994), a análise não acontece apenas a partir dos dados obtidos, pois há grande influência da perspectiva da pesquisadora, considerando a abordagem teórica, os valores sociais, experiências vivenciadas, forma de dar sentido ao mundo.

Tendo como base tais aspectos, as leituras das pastas realizadas para a seleção destas despertaram alguns questionamentos:

- Qual é o referencial teórico do educador ou da instituição executora da medida?
- Qual é o foco das intervenções do educador?
- Qual é a visão do adolescente acerca de toda a sua trajetória, principalmente a escolar e o cometimento do delito e vida futura?
- Qual é a visão da família acerca de toda a sua trajetória, principalmente a escolar e o cometimento do delito e vida futura?
- Há questões de gênero expressas nos registros?

Num segundo momento, essas questões deram subsídio para a elaboração das categorias de análise das pastas técnicas.

2.4.2.4 A elaboração das categorias de análise

As categorias são uma forma de classificação dos dados obtidos. Algumas surgem no contato inicial, mais superficial com os dados, por meio das anotações de campo, questionamentos e ideias que surgem; outras, com base no referencial teórico utilizado (BOGDAN; BIKLEN, 1994).

Cada pasta técnica transcrita foi lida duas vezes antes da elaboração das categorias iniciais. As perguntas elaboradas para a análise pormenorizada das pastas selecionadas contribuíram para a elaboração dessas categorias, que são as seguintes.

- a) Indicação de referencial teórico ou do educador ou da instituição executora da medida.
- b) Proposta pedagógica:
 - investigação da trajetória escolar vivida antes do cumprimento da medida e durante esta;
 - compreensão dos aspectos que levaram o adolescente a cometer ato infracional;

- planejamento elaborado com relação ao acompanhamento escolar;
 - procedimentos realizados para identificar se o foco do acompanhamento está no adolescente ou inclui outras instituições, como escola e a rede de proteção à infância e juventude;
 - outros procedimentos;
 - relevância da escola para o adolescente, responsável, educador e medida socioeducativa;
 - visão do adolescente sobre toda a sua trajetória, principalmente a escolar e o cometimento do delito e vida futura;
 - visão da família.
- c) Identificação de questões de gênero em todas as questões anteriores.
- d) Outros temas.

A partir da terceira leitura, iniciamos o processo de codificação do texto de acordo com os números e letras definidos para as categorias pensadas. Na etapa seguinte, realizamos a leitura dos trechos destacados e codificados e observamos que algumas categorias não receberam nenhum texto transcrito, como a de número 1, da 2.d e 2.f. A categoria 3, por sua vez, não foi colocada em muito trechos; no entanto, identificamos questões de gênero nas lacunas identificadas por meios dos registros, que significam ideias, ações não realizadas. Diante disso, optamos por excluir as quatro categorias citadas, mantendo-as como questões formuladas para análise, e reorganizamos as demais em três categorias finais, que por sua vez, revelam três eixos de análise.

- a) Profissionais:
- ponto de vista e expressões;
 - procedimentos e intervenções.
- b) Adolescentes.
- c) Familiares.

Cada eixo, ou categoria, abriga subcategorias que revelam ações realizadas, posicionamentos, pensamentos ou ideias, concepções e sentimentos de todos os atores envolvidos. Com essas modificações, não pretendemos encontrar as melhores categorias ou as mais corretas, mas sim elaborar aquelas que atingem nossos objetivos da melhor forma (BOGDAN; BIKLEN, 1994).

Na categoria 1, incluímos todos os profissionais que tenham participado da execução da medida socioeducativa, como educadores, funcionários das escolas ou de outras instituições frequentadas pelos adolescentes. Observamos que os conteúdos relativos ao técnico responsável pelo registro das informações nas pastas técnicas são os que mais aparecem. Isso já indica que houve pouco ou nenhum contato com outros profissionais e que as ações centraram-se nos atendimentos individuais e familiares, sem contato com a rede socioassistencial. Para maior elucidação da perspectiva desses profissionais, dividimos os registros em duas partes: o ponto de vista desses sujeitos, o que engloba sua compreensão do caso acompanhado, concepções, impressões e ideais; e os procedimentos e intervenções realizados, que decorrem, em parte, do conteúdo identificado por meio da subcategoria 1.a).

Na categoria 2, concentramos o que pudemos identificar como expressão do adolescente, como ele compreende sua trajetória de vida, passada, presente e futura, seus sentimentos, ideias, sonhos, objetivos, opiniões. Nosso foco é buscar o que se destaca em relação à sua vivência escolar e ao cumprimento da medida socioeducativa, mas, em alguns casos, o tema *família* se revela como algo relevante nos registros.

Na categoria 3, o objetivo é identificar o ponto de vista da família acerca da situação do adolescente e do cumprimento da medida socioeducativa. Destacamos os registros que expressam sua opinião, compreensão, sentimentos, atitudes, relacionamento com o adolescente e com o técnico, entre outros.

Para a organização e apresentação dos dados, realizaremos a análise de cada pasta técnica separadamente, com o objetivo de investigar a riqueza de informações de cada história relatada. De acordo com as normas éticas, nenhum trecho das pastas foi colocado neste trabalho, assim como os nomes dos adolescentes e de todos os envolvidos foram trocados, em respeito ao sigilo necessário por se tratar de documentos oficiais.

2.4.2.5 A análise

A análise de cada pasta será precedida de uma síntese de cada história, devido à impossibilidade de transcrever trechos delas.

3 APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS

3.1 Etapa quantitativa

Realizamos o mapeamento geral das pastas técnicas dos adolescentes e jovens com idade entre 12 e 21 anos que cumpriram medida socioeducativa em meio aberto Liberdade Assistida e Prestação de Serviços à Comunidade, entre os anos 2000 e 2007. Os dados que serão apresentados referem-se a 629 pastas técnicas.

Para a apresentação dos resultados, procedemos de acordo com a seguinte sequência: histogramas com uma e com duas categorias, cruzamentos duplos com cálculo do teste do Qui-Quadrado (χ^2) e sua análise. Segundo Pereira (2001, p. 94) o qui-quadrado é um valor da dispersão para duas variáveis de escala nominal que “calcula o total de desvios entre o número de ocorrências observadas e o de esperadas, e examina sua probabilidade segundo um padrão de distribuição”. Geralmente, considera-se que existe associação entre variáveis para significância inferior a 5% (PEREIRA, 2001).

Num primeiro momento, apresentaremos os dados com base nas 629 pastas técnicas mapeadas. Em seguida, colocaremos os dados referentes às 19 pastas técnicas de adolescentes que cumpriram medida socioeducativa em meio aberto após terem cometido delito na escola.

3.1.1 Categorização

Os dados coletados durante o mapeamento do total das pastas selecionadas foram organizados em variáveis categoriais e ordinais. As variáveis categoriais estão dispostas da seguinte forma: medida socioeducativa, ano de cumprimento da medida, sexo, escolaridade, trabalho, estudava e local da infração (somente para as que foram cometidas no interior da escola). As variáveis ordinais são: a idade e a renda dos adolescentes.

Para elaboração de histogramas e análise, cada categoria foi dividida em subcategorias:

a) medida socioeducativa – Liberdade Assistida (LA), b) Prestação de Serviços à Comunidade (PSC), medida dupla (PSC/LA) e sem informação (s/inf) –; c) ano de cumprimento da medida – 2000, 2001, 2002, 2003, 2004, 2005, 2006, 2007 e s/inf –; d) sexo – feminino (F), masculino (M) –; e) escolaridade – 1ª EF, 2ª EF, 3ª EF, 4ª EF, 5ª EF, 6ª EF, 7ª EF, 8ª EF, 1º EM, 2º EM, 3º EM, EM completo, Ensino Técnico –; f) trabalho – sim, não, s/inf –; g) estudava – sim, não, s/inf –; h) local da infração – escola –; i) idade – 12, 13, 14, 15, 16, 17, 18, 18, 20, 21 – e faixas etárias – entre 12 e 14, 15 e 17, 18 e 19 –; j) renda para todas as pastas técnicas – até 4 salários mínimos, entre 5 a 8 salários mínimos, entre 9 e 12 salários mínimos, entre 13 e 16 salários, entre 17 e 20 salários, acima de 20 salários, s/ inf –; k) para as pastas técnicas de adolescentes que cometeram ato infracional na escola calculamos a renda domiciliar *per capita* por salário mínimo – até $\frac{1}{2}$, entre $\frac{1}{2}$ e 1, entre 1 e 2, entre 3 e 5, mais de 5.

3.1.2 Histogramas incluindo todas as pastas técnicas

As porcentagens apresentadas por meio das figuras que são apresentadas a seguir permitem configurar um perfil para adolescentes que cumprem medida socioeducativa em meio aberto no município em questão, entre os anos 2000 e 2007.

Na Figura 1, observamos que o número de meninos (91,6%) é muito maior do que de meninas (8,4%). O ano de 2004 aponta um aumento no cumprimento de medidas socioeducativas em meio aberto, atingindo o topo em 2005, com posterior decréscimo (Figura 2). Os adolescentes entre 16 e 17 anos representam a faixa etária que mais cumpre medida socioeducativa em meio aberto, totalizando 52,9% (Figura 3).

Figura 1 – Distribuição dos adolescentes por sexo no município

Figura 2 – Ano de cumprimento da medida socioeducativa no município

Figura 3 – Distribuição de idade dos adolescentes e jovens em LA no município

Esses adolescentes encontram-se em diferentes níveis de escolaridade, sendo a maioria entre a 5ª série do Ensino Fundamental e o 3º ano do Ensino Médio (Figura 4). No entanto, observa-se que as meninas apresentam maior escolaridade, pois, em sua maioria, estão entre a 8ª série do Ensino Fundamental e o 3º ano do Ensino Médio. Essa característica se repete, pois, entre os que se encontravam estudando no início do cumprimento da medida (aproximadamente 60%), a maior proporção é de meninas (Figura 5).

Figura 4 – Escolarização segundo o sexo dos adolescentes e jovens cumprindo medida socioeducativa no município

Figura 5 – Frequência à escola segundo o sexo dos adolescentes e jovens cumprindo medida socioeducativa no município

Elaboramos histogramas para distribuição da idade dos adolescentes, agrupando aqueles que se encontravam no Ensino Fundamental (Figura 6) e no Ensino Médio (Figura 10), com base

nas faixas etárias¹³ utilizadas pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – Inep/MEC para o cálculo do Censo Escolar para os anos 2000, 2005 e 2007.

Considerando o Ensino Fundamental, ao compararmos a Figura 6 com a Figura 7 (Censo Escolar do ano 2000), figura 8 (Censo Escolar do ano 2005) e Figura 9 (Censo Escolar do ano 2007), que representam a distribuição de idade dos alunos matriculados no Ensino Fundamental do estado de São Paulo, verificamos que, no estado, houve um crescente aumento de alunos entre 11 e 14 anos no Ensino Fundamental e consequente diminuição de alunos entre 15 a 17 e 18 a 19 anos matriculados, o que indica a diminuição da defasagem idade – série escolar. Já entre os adolescentes que cumprem medida socioeducativa em meio aberto no município pesquisado, localizado na Grande São Paulo, observamos maior concentração (68,7%) de adolescentes entre 15 a 17 anos matriculados no Ensino Fundamental. Esses dados podem indicar que as dificuldades vivenciadas no decorrer do processo de escolarização podem trazer maiores consequências à vida do adolescente, além da dificuldade de inserção formal no mercado de trabalho. Tais dificuldades de escolarização contribuem para agravar um processo de humilhação e marginalização desse adolescente, sendo o cumprimento de medida socioeducativa em meio aberto um reflexo de uma história vivida numa sociedade desigual e excludente.

Figura 6 – Distribuição da idade entre os adolescentes cumprindo medida socioeducativa no município e que cursavam o Ensino Fundamental

¹³ A primeira faixa etária representa os adolescentes entre 12 e 14 anos e não entre 11 e 14, conforme o Inep, pois a idade mínima para cumprir medida socioeducativa é de 12 anos, segundo o Estatuto da Criança e do Adolescente.

Figura 7 – Distribuição nacional da idade dos adolescentes e jovens que cursavam o Ensino Fundamental no ano de 2000 (INEP, 2000)

Figura 8 – Distribuição nacional da idade dos adolescentes e jovens que cursavam o Ensino Fundamental no ano de 2005 (INEP, 2000)

Figura 9 – Distribuição nacional da idade dos adolescentes e jovens que cursavam o Ensino Fundamental no ano de 2007 (INEP, 2007)

Figura 10 – Distribuição da idade entre os adolescentes que cumpriam medida socioeducativa no município e que cursavam o Ensino Médio

As Figuras 11 (Censo Escolar do ano 2000), 12 (Censo Escolar do ano 2005) e 13 (Censo Escolar do ano 2007) representam a distribuição de idade dos alunos matriculados no Ensino Médio no estado de São Paulo. Observamos que houve progressivamente maior concentração de adolescentes entre 15 e 17, que é a idade esperada para cursar e concluir esse nível de ensino; concomitantemente, diminuiu o número de adolescentes e jovens com 18 e 19

anos. Ao compararmos esses dados com a Figura 10, que representa a distribuição de idade dos adolescentes em cumprimento de medida socioeducativa em meio aberto que se encontravam no Ensino Médio, encontramos, no município em questão, uma distribuição semelhante à registrada no estado de São Paulo.

Tendo em vista que a maior parte dos adolescentes que iniciou o cumprimento da medida socioeducativa encontrava-se no Ensino Fundamental e com defasagem idade-série e que entre os que estavam no Ensino Médio, poucos apresentavam esse problema, é possível levantar a hipótese de que o nível de escolaridade está aumentando entre os adolescentes em conflito com a lei em decorrência do sistema de progressão continuada utilizado na rede pública de educação. Talvez esse resultado indique que a progressão continuada não foi eficiente para a inclusão do adolescente com dificuldades de aprendizagem, que, embora não tenha sido reprovado, manteve-se marginalizado. A simples mudança do perfil de defasagem escolar pode não indicar a ineficiência da escola, mas a ineficiência da aprovação continuada na inclusão do estudante. Tais informações nos levam a pensar que a escola, que deveria ser um espaço de acesso ao conhecimento, à cidadania, de combate à exclusão social, novamente não cumpre com seu papel. A maior escolaridade, para esses adolescentes, não contribuiu para evitar o processo de marginalização que marca suas vidas.

Figura 11 – Distribuição nacional da idade dos adolescentes e jovens que cursavam o Ensino Médio no ano de 2000 (INEP, 2000)

Figura 12 – Distribuição nacional da idade dos adolescentes e jovens que cursavam o Ensino Médio no ano de 2005 (INEP, 2005)

Figura 13 – Distribuição nacional da idade dos adolescentes e jovens que cursavam o Ensino Médio no ano de 2007 (INEP, 2007)

Os demais histogramas demonstram que os meninos cumprem igualmente a Liberdade Assistida e a Prestação de Serviços à Comunidade, mas as meninas cumprem mais Prestação de Serviços à Comunidade (Figura 14). Com relação ao tipo de infração, as meninas cometem mais furto, agressão e roubo, enquanto os meninos cometem mais roubo, furto e tráfico de drogas. Atos infracionais como abuso sexual, estupro, vandalismo e pichação são cometidos apenas por meninos. O porte ilegal de arma é mais recorrente para os meninos, mas há registros com meninas (Figura 15).

Figura 14 – Distribuição do tipo de medida socioeducativa segundo o sexo

Figura 15 – Distribuição do tipo de infração segundo o sexo dos adolescentes e jovens cumprindo medida socioeducativa no município

Aproximadamente, 40% dos adolescentes encontravam-se trabalhando no início do cumprimento da medida, sendo que os meninos apresentam uma porcentagem um pouco maior (Figura 16). Não anotamos informações acerca do tipo de trabalho realizado, se era informal ou com registro em carteira.

Figura 16 – Distribuição segundo o sexo dos adolescentes e jovens que cumpriam medida socioeducativa no município e que trabalhavam

Para traçar a distribuição de renda das famílias dos adolescentes, anotamos apenas a renda bruta informada na pasta técnica. Para elaborar essa distribuição corretamente, seria necessário anotar dados como: número de pessoas residentes no mesmo domicílio, tipo de moradia, saneamento básico, profissão, ocupação e grau de escolaridade de todos os familiares. Dessa forma, seria possível calcular o rendimento mensal domiciliar *per capita*. A Figura 17 trata apenas da renda bruta familiar, sem detalhamento. Com base no histograma, quase 60% das famílias têm renda bruta de até quatro salários mínimos, 22%, entre cinco e oito salários mínimos.

Figura 17 – Distribuição da renda segundo o sexo dos adolescentes e jovens cumprindo medida socioeducativa no município

Se compararmos esses dados com os resultados da pesquisa desenvolvida em 2006 pela Fundação Casa, cuja amostra incluiu adolescentes de todo o estado de São Paulo, verificaremos que alguns dados coincidem e outros não. No caso do sexo, a Fundação Casa revelou um perfil de 87% do sexo masculino, cuja maioria cumpria a medida socioeducativa em meio aberto Liberdade Assistida e cerca de 70% tinha entre 16 e 18 anos; destes, 68% cursava da 5ª à 8ª série do Ensino Fundamental e apenas 22% o Ensino Médio; 67% estudava e apenas 24% trabalhava. Praticamente, as informações relativas ao tipo de medida, escolaridade e trabalho diferem entre si (FUNDAÇÃO CASA, 2006).

O nosso município de estudo apresenta uma escolaridade maior entre os adolescentes que cumprem medida socioeducativa em meio aberto, apesar de a idade ser semelhante, o que é um dado interessante, que necessitará de uma análise mais acurada, considerando as políticas públicas voltadas para a educação executadas pelas gestões municipais. A Vara da Infância e da Juventude do município estudado também aplica com mais frequência a medida socioeducativa Prestação de Serviços à Comunidade. Além disso, é provável que esses adolescentes encontrem mais alternativas para exercer alguma atividade laborativa se comparada à amostra estadual da pesquisa da Fundação Casa.

Os tipos de infração concentram-se em furto e roubo, o que coincide com os dados da pesquisa da Fundação Casa (2006). A diferença observada no município estudado é maior principalmente com relação ao furto. Neste ponto, gostaria de destacar uma observação com a breve leitura dos dados buscados em determinadas partes das pastas. Muitas vezes, havia diferença no termo usado para qualificar a infração no Plano Individual de Atendimento quando comparado ao registro da Interpretação da Medida e com as peças dos processos, quando constava. Entretanto, não podemos analisar uma causa para esse problema, pois há vários motivos que podem ter influenciado; por exemplo: ausência das peças do processo com a qualificação exata da infração, confusão entre a definição de furto e roubo, diferença entre o relato do adolescente durante a Interpretação da Medida e o registrado em audiência judicial, entre outros. Isso exigiria um estudo mais aprofundado que excede os objetivos desta pesquisa.

3.1.2.1 Cruzamentos

O teste de hipótese qui-quadrado é utilizado para verificar se existe associação entre duas variáveis. Para cada teste pensado há uma pergunta a ser respondida ou hipótese a ser testada. Neste cálculo, pretendeu-se observar se o fato de os adolescentes cumprirem medida socioeducativa exerce alguma influência em sua inserção no mercado de trabalho ou se esta exerce influência para o cumprimento de medida socioeducativa em meio aberto. Procuramos verificar também se não existe associação indireta; por exemplo, se a condição socioeconômica faz com que a porcentagem de inseridos no mercado de trabalho seja maior entre esses adolescentes e jovens do que a média em sua faixa etária.

Com base nos dados estatísticos fornecidos pela “Síntese de Indicadores Sociais: uma análise das condições de vida da população brasileira”, relacionados aos anos de 2002 a 2008 (IBGE, 2000 – 2008), calculamos a média de jovens inseridos no mercado de trabalho da região da Grande São Paulo. Essa média refere-se ao esperado para a faixa etária. Posteriormente, com base na média obtida, calculamos o número de jovens entre as 629 pastas que teriam entre 16 e 19 anos para o cálculo do coeficiente qui-quadrado por meio do SPSS.

Entre as 629 pastas mapeadas, 420 referem-se a jovens com idade entre 16 e 19 anos. Considerando a média de jovens nesta faixa etária que trabalha na região da Grande São Paulo, esperava-se que 167 estivessem trabalhando e 253 não. A Tabela 1 mostra o cálculo do qui-quadrado, que indica que o número de jovens trabalhando (195) supera o esperado. A significância em 0,5% indica grande associação entre as variáveis medida socioeducativa em meio aberto e trabalho (Tabela 2). Considerando a média da população na faixa etária em questão, um número maior desses adolescentes e jovens trabalha, condição que se torna um fator relevante para o cumprimento de medida socioeducativa em meio aberto.

Tabela 1 – Trabalho entre jovens de 16 a 19 anos

	Observed N	Expected N	Residual
Sim	195	167,0	28,0
Não	225	253,0	-28,0
Total	420		

Tabela 2 – Cálculo do teste qui-quadrado

Test Statistics	
	Trabalho
Chi-Square	7,793 ^a
DF	1
Asymp. Sig.	,005

a. 0 cells (.0%) have expected frequencies less than 5. The minimum expected cell frequency is 167,0.

Para efetuar o cálculo do qui-quadrado entre os jovens que estavam com 16 e 17 anos, com base nos dados citados do IBGE, esperava-se que 102 estivessem trabalhando e 203, não. No entanto, observou-se que 133 trabalhavam e 172, não (Tabela 3). Novamente, a significância em 0 (Tabela 4) revela que a condição socioeconômica que implica a necessidade de trabalhar parece influenciar bastante no cumprimento de medida socioeducativa em meio aberto.

Tabela 3 – Trabalho entre jovens de 16 e 17 anos

	Observed N	Expected N	Residual
Sim	133	102,0	31,0
Não	172	203,0	-31,0
Total	305		

Tabela 4 – Cálculo do teste qui-quadrado

Test Statistics	
	Trabalhava
Chi-Square	14,156 ^a
DF	1
Asymp. Sig.	,000

a. 0 cells (.0%) have expected frequencies less than 5. The minimum expected cell frequency is 102,0.

No último cálculo do qui-quadrado, considerando os jovens que estavam com 18 e 19 anos, de acordo com os dados do IBGE, esperava-se encontrar 59 jovens trabalhando num total de 115. Os resultados revelaram que 62 estavam exercendo algum tipo de atividade

profissional e 53, não (Tabela 5). Tais dados observados não diferenciaram significativamente do que era esperado, ou seja, a inserção no mercado de trabalho para os jovens entre 18 e 19 anos que cumprem medida socioeducativa em meio aberto é semelhante à dos jovens da região que não cumprem medida (Tabela 6).

Tabela 5 – Trabalho entre jovens de 18 e 19 anos

	Observed N	Expected N	Residual
Sim	62	59,0	3,0
Não	53	56,0	-3,0
Total	115		

Tabela 6 – Cálculo do teste qui-quadrado

Test Statistics

	Trabalho
Chi-Square	,313 ^a
DF	1
Asymp. Sig.	,576

a. 0 cells (.0%) have expected frequencies less than 5.
The minimum expected cell frequency is 56,0.

Em relação às demais categorias, não foi possível realizar o cálculo do coeficiente qui-quadrado, pois não poderíamos estabelecer a média esperada para essa população na região. Os dados nacionais referentes à permanência na escola, escolaridade, sexo, cumprimento de medida socioeducativa e idade não apresentam um padrão, como, por exemplo, a escolaridade: em alguns anos, o intervalo entre as séries é da 1^a à 4^a série do Ensino Fundamental; em outros, o intervalo é da 1^a à 2^a série, 3^a à 4^a e assim por diante.

Em relação à renda, não será possível efetuar todos esses cálculos porque não foram coletados dados que fornecessem o rendimento mensal domiciliar *per capita* das famílias, apenas a renda bruta. Por isso, só calculamos a distribuição em salários mínimos, conforme apresentado na Figura 17.

3.1.3 Histogramas referentes às pastas técnicas de adolescentes que cometeram ato infracional na escola

As figuras 18 a 26 referem-se especificamente aos adolescentes que cometeram algum delito na escola. Como o número de casos é inferior a 20, não é indicado calcular o coeficiente qui-quadrado por meio do SPSS. O número total registrado de adolescentes que cumpriram medida após cometer ato infracional na escola é de 19, entre aproximadamente 629 adolescentes que cumpriram medida socioeducativa em meio aberto entre 2000 e 2007.

Os meninos estão em maior número entre os 19 adolescentes (Figura 18), mas, quando se trata de ato infracional cometido na escola, aumenta a proporção das meninas se compararmos com a distribuição de sexo para todas as pastas técnicas mapeadas (Figura 1).

Figura 18 – Infração na escola e distribuição do sexo no município

A idade dos adolescentes segue o padrão dos demais casos, a maioria tem entre 15 e 17 anos (Figuras 19 e 20).

Figura 19 – Infração na escola e distribuição da idade no município

Figura 20 – Infração na escola e distribuição da idade por faixas etárias no município

As séries com maior ocorrência de ato infracional são a 8ª série do Ensino Fundamental e o 1º ano do Ensino Médio. As meninas cometeram ato infracional a partir da 8ª série do Ensino Fundamental e os meninos, a partir da 6ª série do Ensino Fundamental, o que indica maior escolaridade das meninas (Figura 21). Com relação a estar estudando no início do

cumprimento da medida, observamos que todas as meninas permaneciam estudando após ato infracional na escola, mas alguns meninos não (três casos).

Figura 21 – Infração na escola e distribuição da escolaridade segundo o sexo no município

Os dados indicam que as agressões são os delitos mais frequentes, tanto entre as meninas quanto entre os meninos. As meninas cumprem medida socioeducativa, principalmente por agressão, discussão e desacato; já os meninos, além da agressão, a pichação e o porte ilegal de arma estão entre os atos infracionais mais frequentes (Figura 22). Nesse caso, a medida aplicada revela maior ocorrência da Prestação de Serviços à Comunidade tanto para os meninos quanto para as meninas, sendo que a medida socioeducativa Liberdade Assistida só foi cumprida pelos meninos (Figura 23).

Figura 22 – Infração na escola e distribuição dos tipos de delitos segundo o sexo no município

Figura 23 – Infração na escola e distribuição do tipo de medida socioeducativa segundo o sexo no município

O ano de cumprimento aponta crescimento de casos a partir de 2004, com grande aumento em 2006 (Figura 24). O ano de 2007 apresenta vários casos, mas, como apenas algumas pastas técnicas foram mapeadas, não podemos afirmar se a tendência de crescimento se manteve ou não. De qualquer forma, tal tendência entre 2004 e 2006 pode indicar a intensificação dos problemas vividos pelas escolas do município estudado ou uma nova forma de lidar com esses problemas, por meio do auxílio policial e judicial.

Uma informação importante procurada nas pastas técnicas relativas a atos infracionais cometidos na escola é o nome da instituição de ensino onde o adolescente cometeu o delito, pois isso poderia demonstrar situações localizadas ou não em escolas da cidade. No entanto, no ano de 2006, apenas uma escola teve dois casos de jovens que cumpriram medida socioeducativa em meio aberto após ato infracional na escola. Os demais adolescentes estudavam em diferentes escolas. Entre as 17 escolas encontradas, apenas duas eram particulares, onde houve apenas uma ocorrência por desacato envolvendo uma aluna e outra de ameaça, com um aluno.

Figura 24 – Infração na escola e distribuição do ano de cumprimento da medida socioeducativa segundo o sexo no município

Seguindo a tendência das 629 pastas mapeadas, menos de 50% dos jovens encontravam-se trabalhando, sendo maior o número de meninos do que de meninas (Figura 25).

Figura 25 – Infração na escola e distribuição dos adolescentes e jovens que estavam cumprindo medida socioeducativa e que trabalhavam segundo o sexo no município

Analizamos mais detalhadamente a renda desses adolescentes, por meio da coleta de dados como: número de pessoas por domicílio, tipo de residência (própria, alugada ou invadida), nível de escolaridade dos familiares, tipo de ocupação e profissão. A Figura 26 revela a renda bruta das famílias desses adolescentes. Em sua maioria, a renda bruta não ultrapassa quatro salários mínimos.

Figura 26 – Infração na escola e distribuição da renda

A Tabela 7 mostra o rendimento domiciliar *per capita* em salários mínimos. As faixas estabelecidas seguem o mesmo padrão do documento “Síntese de Indicadores Sociais: uma análise das condições de vida da população brasileira” (IBGE, 2007). Os dados dessa pesquisa revelam que 94% das famílias dos adolescentes que cometeram ato infracional na escola vivem com renda mensal *per capita* de até dois salários mínimos, mas, ao compararmos com os da Região Metropolitana de São Paulo, verificamos que cerca de 60% dos domicílios vivem com rendimento mensal *per capita* de até dois salários mínimos. Os 19 domicílios analisados não representam amostra significativa, mas observamos uma discrepância de rendimento mensal. O ideal seria realizar tal comparação com o rendimento mensal *per capita* de todas as 629 famílias, mas, como já explicitamos, não foi possível fazê-lo por falta de dados.

Tabela 7 – Rendimento domiciliar *per capita*

Classes de rendimento domiciliar <i>per capita</i> (salário mínimo)	Distribuição percentual
até 0,5	31,6
de 0,5 a 1	10,5
de 1 a 2	52,6
de 2 a 3	0,0
de 3 a 5	0,0
mais de 5	5,3

Observamos que a maioria (14) dessas 19 famílias tinha acesso ao conjunto de serviços de saneamento básico como pavimentação, água, luz e esgoto; uma das famílias não vivia em área pavimentada, outra não tinha água encanada e tratada e sobre três não havia

informações a respeito. Segundo os dados fornecidos pelo IBGE (2007), na Região Sudeste o conjunto de serviços de saneamento é disponível entre todas as faixas de renda. No tocante ao tipo de imóvel, quinze famílias informaram que residiam em imóvel próprio, duas famílias em imóvel alugado, uma em cedido e uma em imóvel invadido.

O nível de escolaridade entre os familiares se concentra no Ensino Fundamental e no Ensino Médio. Nenhuma família apresentou um integrante com nível superior; da mesma forma, as profissões e ocupações exercidas são de nível médio; por exemplo, peixeiro e oficial da justiça. Há três casos de analfabetismo (um pai e duas mães), e, entre os 71 familiares das 19 famílias, há diversos estudantes e desempregados.

3.2 Etapa qualitativa

3.2.1 Apresentação dos dados

Primeiramente, apresentaremos os trechos destacados das cinco pastas técnicas selecionadas. Após as repetidas leituras das pastas na íntegra e dos trechos selecionados, identificamos alguns temas semelhantes e, em função disso, optamos por analisar com profundidade apenas três delas, por apresentarem mais registros das técnicas que acompanharam os adolescentes e por apresentarem conteúdos com maior relação com os objetivos da pesquisa.

Os trechos selecionados foram colocados em tabelas, cada categoria foi inserida numa linha; dentro de algumas categorias e linhas colocamos células que representam trechos extraídos do Plano Individual de Atendimento que, no seu formato oficial, encontram-se também em células. O objetivo é diferenciar os registros da técnica das anotações realizadas no Plano Individual de Atendimento. Ressaltamos que os nomes e as iniciais apresentados são fictícios, não correspondem aos nomes verdadeiros dos adolescentes e seus familiares.

3.2.1.1 A Pasta Técnica de Maria

Idade: 13 anos

Ato Infracional: agressão física

Renda familiar: 2,2 salários mínimos

Número de pessoas na família: 11 (4 adultos, 1 adolescente, 5 crianças e 1 bebê)

MSE: PSC 4 meses, 8 horas semanais

O educador

Ponto de vista e expressões

HISTÓRICO DA JOVEM

Aspectos físicos: em branco

Aspectos emocionais: agitado

Forma de se relacionar: boa

Atitudes em situação de conflito: chora

Agressividade: não apresenta

Vivência emocional (?): em branco

M estará em cumprimento da medida em decorrência de ter agredido a colega e vizinha por ter falado na escola que ela estava grávida.

Como a medida é de PSC é decorrente da própria situação de gravidez, achamos melhor trabalhar a dinâmica de planejamento familiar.

M e o bebê compareceram ao atendimento técnico. Verbalizou que está morando na casa dos avós paternos do bebê. Segundo ela, foi melhor, devido a casa ter mais espaço para ambos, pois a casa da avó materna é muito pequena para muita gente. Diz que está sendo muito bem tratada. Orientamo-la a ajudar a cunhada nos serviços domésticos para não dar motivo a cobranças.

está procurando trabalho de babá para ajudar no orçamento doméstico. Orientamo-la que por ser menor de idade ela não pode trabalhar e também deveria dar mais tempo para ficar com seu filho que nesse momento precisa de seus cuidados.

Registramos nesta conveniada, o comparecimento da adolescente supra e seu responsável sra. V., avó, para entrevista de interpretação de medida socioeducativa de PSC. Iniciamos o

processo de cumprimento da medida refletindo com ambas o artigo 117 do ECA, bem como a responsabilidade de cada uma quanto ao cumprimento da mesma. Vez que oriunda de família totalmente desestruturada. A genitora, sra. D, 32 anos, desempregada, teve seis filhos de vários relacionamentos amorosos. A, 13 anos, e B, 11, são filhos do mesmo pai. C, 2 anos, D, 08, F, 07 e H. 05 anos (pais diferentes). A família reside na área humilde no J. em barraco de propriedade da avó sra. V, 58 anos e do tio Z, 22 anos, a única fonte de renda existente é o valor de 350 reais que a sra. V. recebe de pensão por morte do marido. Todos recebem doação de vestuário, calçado e cesta básica de parentes e conhecidos. M tem um filho de seis meses N.. Após o nascimento do filho foi morar na casa dos pais do namorado onde ficou por pouco tempo pois houve muita discussão entre o casal e ela voltou a morar com a avó. Os avós de N. auxiliam com leite em pó, fraldas descartáveis e roupas para o neto. M demonstra arrependimento pelo ato cometido, justifica que só agrediu a colega por que foi agredida moralmente e que isto ficou marcado para que ela não venha a ter atitudes como esta no futuro.

Procedimentos e intervenções

ESCOLARIZAÇÃO

Estuda 8ª série, entrou na escola com 6 anos.

Justificativa: em branco

Nome da escola: Escola Estadual XX

Endereço da escola: em branco

Série/Grau atual: 8ª série

Concluída: não

Desistência: em branco

Reprovou: não

Motivo: em branco

Providências: em branco

Proposta de encaminhamento: em branco

Visitas e contato com o diretor/orientador: em branco

p. 7. METAS DEFINIDAS JUNTO AO ADOLESCENTE (COM CRONOGRAMA)

Educação: está estudando.

M está cursando a 8ª série do ensino fundamental na E. E. XX. No momento não está indo e os professores passam a matéria e ela estuda em casa até terminar o período de dieta.

Falamos para a adolescente que se não mudar seu comportamento (dormir nas ruas e não ir à escola), vamos encaminhar um relatório para Vara da Infância e Juventude para providências

M. trouxe a declaração escolar e mencionou estar sossegada

A adolescente está cursando a oitava série do ensino fundamental da E.E. XX período noturno.

Como M já não mais amamenta e também não está cuidando dele, inserimo-la no curso de artesanato as sextas-feiras, a partir do dia XX/XX.

Como ela está em fase de amamentação, não será inserida em atividade, porém, o atendimento será quinzenal.

Orientamo-la a não ser agressiva com eles (avós paternos de seu filho), pois eles são os avôs e têm direito de se preocupar com a formação do neto.

Neste período de acompanhamento técnico, trabalhamos a dinâmica familiar, a escolaridade, responsabilidade, métodos contraceptivos.

A adolescente foi inserida numa atividade oferecida por esta conveniada e desempenhou com muita dedicação e assiduidade.

Orientamo-la da dificuldade de conseguir emprego devido a idade de 14 anos, bem como a vaga para a creche para o filho, pois a maioria consegue após apresentar comprovante de trabalho.

Está feliz por ter encerrado a medida socioeducativa e orientamo-la a não agredir ninguém para não ter que voltar.

O adolescente

<p>EXPECTATIVAS FUTURAS DO ADOLESCENTE / FAMÍLIA E/OU RESPONSÁVEL</p>

<p>M: ser professora, ter casa e cuidar do filho</p>
--

<p>p. 7. METAS DEFINIDAS JUNTO AO ADOLESCENTE (COM CRONOGRAMA)</p>
--

<p>Educação: está estudando.</p>

<p>Profissionalização: em branco</p>

<p>Trabalho: não está com idade</p>

<p>Saúde: está com anemia</p> <p>Lazer: ok</p> <p>Cultura: ok</p> <p>Esporte: ok</p> <p>Família: cuidando do bebê.</p> <p>Social: em branco</p> <p>Outros: em branco</p>	
<p>Pediu-nos para não mandar (relatório informativo para o juiz), pois promete que irá obedecer as ordens da avó.</p> <p>M. comparece na aula de pintura em tela, pois ela pensou melhor e não quis o artesanato. Disse que refletiu melhor sobre tudo que aconteceu e reconhece seus erros.</p> <p>A adolescente diz estar sossegada no momento e que não vê a hora de arrumar um bico para ganhar dinheiro (ainda não completou 16 anos). Disse que pretende procurar serviço como babá pois ela gosta muito de criança.</p> <p>M compareceu na entrevista de encerramento. Disse que a avó não pode comparecer. Falou-nos que está sossegada. Têm ido assiduamente para a escola. Tem dado toda atenção especial para o filho, está procurando trabalho de babá para ajudar no orçamento doméstico.</p> <p>M disse que não havia saído para procurar emprego (quer trabalhar de babá) por que ainda não conseguiu vaga na creche para deixar o seu filho N. A avó e a genitora não podiam ficar com ele porque estão procurando emprego.</p> <p>M continua estudando e durante a noite é a avó dela, Sra. V, é quem fica com o bisneto. Está feliz por ter encerrado a medida sócio-educativa</p> <p>M estará em cumprimento da medida em decorrência de ter agredido a colega e vizinha por ter falado na escola que ela estava grávida.</p> <p>M compareceu no atendimento técnico, veio só, deixou o neném N com a bisavó. Disse que era a primeira vez que saía sem trazer o filho.</p> <p>M compareceu no atendimento técnico. Disse que não veio no dia XX/XX em razão de seu filho N estar doente. Como não tinha uma pessoa para ficar com ele, ela faltou.</p>	
<p>A família</p>	

<p>EXPECTATIVAS FUTURAS DO ADOLESCENTE / FAMÍLIA E/OU RESPONSÁVEL</p>

Avó: ser gente na vida, “trabalhar para vencer”.

Tia: ter uma casa com o marido para cuidar do filho

A avó, sra. V, compareceu com M para o atendimento técnico. Pediu licença para entrar pois sabia que o atendimento era individual. Pediu nos ajuda alegando não saber o que fazer com a neta. Segundo ela, M estava morando com os avós de N e havia retornado às aulas. No entanto, saía todos os dias, deixando o pequeno sob os cuidados dos avós para ir estudar, porém, descobriram que ela não estava entrando na escola e sim saía com outros garotos da sua idade. Diante das mentiras proferidas por ela, os avós de G. acharam por bem mandarem de volta, e atendendo ao pedido da tia Z (de M), eles ficaram com a criança. Para protestar a surra que levou da genitora que nunca teve a participação como mãe, ela saiu de casa e passou a dormir nas ruas. Inconformada a avó conseguiu convencê-la a voltar para casa.

Maria diz que o pai de seu filho foi com os avós de N visitá-lo no dia de ontem, falaram um monte para ela e a avó a defendeu e falaram para ela respeitar a idade da mesma. Em seguida deixaram fraldas, Cremogema e leite e foram embora.

3.2.1.2 A Pasta Técnica de Fernanda

Idade: 17 anos

Ato Infracional: desacato

Renda mensal familiar: 4,9 salários mínimos

Composição familiar: 4 pessoas (3 adultos e 1 adolescente)

MSE: PSC 2 meses, 8 horas semanais

<p>O educador</p>

<p>Ponto de vista e expressões</p>

<p>HISTÓRICO DO JOVEM</p>

<p>Aspectos físicos: saudável e simpática</p>

<p>Aspectos emocionais: pouco emotiva</p> <p>Forma de se relacionar: boa</p> <p>Atitudes em situação de conflito: não se intromete</p> <p>Agressividade: não apresenta</p> <p>Vivência infracional: nada</p> <p>Situação emergente: nada</p> <p>Providências: nada</p> <p>Proposta de encaminhamento: nada</p>			
<p>Iniciamos o processo de cumprimento da medida de prestação de serviços à comunidade com data de XX/XX/XXXX pelo prazo de dois meses. Aproveitamos a oportunidade e refletimos com ambas o significado da medida socioeducativa conforme o artigo 117 do ECA, e as responsabilidades de cada uma quanto ao cumprimento. F. oriunda de família legalmente constituída.</p> <p>Segundo verbalizou a senhora Z., F. é uma adolescente de bom comportamento muito responsável dedicada a sua casa e família. Lamenta ver a neta em cumprimento da medida uma vez que o ocorrido aconteceu em virtude ter ido em defesa da honra de sua genitora que fora ofendida moralmente sem direito a defesa pois não estava perto no momento da ofensa (sic). Devido a este episódio houve a expulsão da escola e por isto não concluiu a terceira série do ensino médio no ano de 200X. No segundo semestre de 200X (ano seguinte) Fernanda conseguiu matricular-se na Escola Estadual XX e até o final do ano concluirá a terceira série.</p>			
<p>Procedimentos e intervenções</p>			
<table border="1"> <tr> <td> <p>ESCOLARIZAÇÃO</p> <p>Estuda? Não</p> <p>Série/grau: 3ª série do ensino médio</p> <p>Idade do ingresso na escola: 6 anos</p> <p>Justificativa: nada</p> <p>Nome da escola: nada</p> <p>Endereço da escola: nada</p> <p>Série/Grau atual: nada</p> <p>Concluída? Nada</p> </td> <td></td> </tr> </table>		<p>ESCOLARIZAÇÃO</p> <p>Estuda? Não</p> <p>Série/grau: 3ª série do ensino médio</p> <p>Idade do ingresso na escola: 6 anos</p> <p>Justificativa: nada</p> <p>Nome da escola: nada</p> <p>Endereço da escola: nada</p> <p>Série/Grau atual: nada</p> <p>Concluída? Nada</p>	
<p>ESCOLARIZAÇÃO</p> <p>Estuda? Não</p> <p>Série/grau: 3ª série do ensino médio</p> <p>Idade do ingresso na escola: 6 anos</p> <p>Justificativa: nada</p> <p>Nome da escola: nada</p> <p>Endereço da escola: nada</p> <p>Série/Grau atual: nada</p> <p>Concluída? Nada</p>			

Motivo da desistência: nada Reprovação? Sim Série/Grau: 3ª série do ensino médio Motivo: expulsa da escola Providências: nada Proposta de encaminhamento: nada Visitas e contato com diretor e orientador: nada

À Diretoria de Ensino

Sr. Diretor da Escola Estadual XX solicitamos de V. Sra. as providências necessárias para que seja efetuada a matrícula da adolescente F., na terceira série do ensino médio por esta escola ser a mais próxima de sua residência. Ressaltamos que a adolescente recebeu medida sócio-educativa de prestação de serviços à comunidade. O cumprimento desta medida implica em matrícula e frequência obrigatória em estabelecimento escolar conforme o previsto no artigo 119, Inciso II e 120, parágrafo I, combinado com artigo 53 do Estatuto da Criança e Adolescente- ECA, disposto pela lei federal 8.069/90.

Através do Meu Primeiro Emprego a adolescente trabalha desde 200X exercendo a função de operadora de microfilmagem. F. não foi inserida em nenhuma das atividades devido a distância de sua residência até a conveniada, pois não conseguiria chegar no horário para os cursos, uma vez que ficará mais de uma hora no ônibus até chegar. Sai do emprego as XX horas.

Contactamos a genitora sra M. para saber o nome da empresa onde F. está trabalhando disse-nos que ela foi demitida do último emprego e como estava fazendo curso de telemarketing foi encaminhada para trabalhar através de uma cooperativa diz que não sabe o nome do local.

O adolescente

EXPECTATIVAS FUTURAS DO ADOLESCENTE / FAMÍLIA E/OU RESPONSÁVEL

Adolescente: arrumar serviço melhor, comprar uma casa e constituir família
--

F verbaliza que é uma pessoa comportada e de bons princípios. O fato de ter vindo para cumprir a medida diz respeito a uma atitude impensada, ou seja, num determinado dia foi para a escola para assistir algumas aulas, pois pediria saída no meio do turno para acompanhar a genitora até o hospital pois a mesma submeter-se-ia a uma cirurgia na perna. Solicitou saída, porém não foi atendida, disseram que ela estava arrumando desculpa para ser beneficiada. Sendo assim ela preferiu ouvir música. Quando estava mudando a sintonia a mesma inspetora a proibiu de mexer no rádio e proferiu palavras de ofensa sobre sua mãe, irritada com o episódio deu um tapa no rosto que agrediu fisicamente e em seguida foi a delegacia fazer boletim de ocorrência. Após o ocorrido F. foi expulsa da escola. Não conseguiu matrícula em outra escola devido a distância de sua residência foi orientada a falar com a diretora para voltar e não conseguiu, devido a isto perdeu o terceiro ano pretende retornar aos estudos em 200X.

METAS DEFINIDAS JUNTO AO ADOLESCENTE (COM CRONOGRAMA)

Educação: pretende terminar o segundo grau

Profissionalização: nada

Trabalho: está trabalhando

Saúde: boa

Lazer: namorar e passear

Cultura: nada

Esporte: nada

Família: tudo

Social: nada

Outros: nada

F. compareceu na associação solicitando ofício para entregar na delegacia de ensino a fim de conseguir vaga na escola em que estudava no ano passado e fora expulsa, pois é mais perto de sua residência embora more em outra cidade.

Neste dia F. contatou-nos dizendo que a diretoria de ensino contactou-a e pediu para comparecer na diretoria da escola anterior no dia XX/XX para conversar com a senhora diretora pois a vaga estava arrumada. Ficou de retornar a ligação posteriormente.

F. e informou-nos que não conseguiu a vaga pois a diretora alegou que se voltasse para a escola correria o risco de ser agredida pelas colegas que iriam fazer a defesa da inspetora

sendo assim ela teria que ir a diretoria de ensino novamente em X. para que fosse arrumada vaga em outra escola.

F. contactou-nos informando que conseguiu vaga na Escola Estadual XX disse que é um pouco distante da chácara onde mora, porém ela não quer parar de estudar e pretende concluir o terceiro ano do ensino médio no ano de 200X. Ficou de trazer a resposta da diretoria de ensino no dia xx/xx.

F. conseguiu vaga estudantil no terceiro ano do ensino médio na Escola Estadual XX.

A família

EXPECTATIVAS FUTURAS DO ADOLESCENTE / FAMÍLIA E/OU
RESPONSÁVEL

Avó: o que ela achar bom está bom

A adolescente e a avó compareceram na entrevista de encerramento. Dona Z. verbalizou que até o presente momento não se conforma com a determinação do juiz para a adolescente cumprir este período da medida socioeducativa, pois F. sempre foi uma neta obediente, estudiosa, trabalhadora, e o incidente que aconteceu na escola foi por motivo de sua mãe ter sido difamada sem motivo algum. Quanto ao resto ela disse que não tinha nada a declarar pois não houve nenhuma outra ação no comportamento de F. que venha a desaboná-la.

3.2.1.3 A Pasta Técnica de Carlos

Idade: 14 anos

Ato Infracional: pichação

Renda familiar: 3,2 salários mínimos

Número de pessoas na família: 8 pessoas (5 adultos, 2 adolescentes e 1 bebê)

MSC: PSC, 3 meses, 8 horas semanais e comprovar matrícula em estabelecimento de ensino

O educador

Ponto de vista e expressões

A princípio na entrevista o adolescente relatou que o motivo que o levou a receber a medida

socioeducativa de PSC foi a pichação da escola onde o mesmo estudava e por conta do ato infracional, abandonou os estudos, no último trimestre de 200X.

A seguir irmão/responsável, 23 anos, mencionou que o adolescente é influenciado por colegas, os quais, muitas vezes, não pensam nas consequências dos atos, o que, após reflexão conjunta propiciou ao adolescente criticidade frente as suas ações, hoje o adolescente demonstra total arrependimento.

A seguir o adolescente mencionou que trabalha de segunda a sexta feira das 8 às 17 horas na função de ajudante geral No endereço BBB, telefone: 00000000, e por conta do trabalho, talvez inviabilizasse o cumprimento da medida, o que a princípio contava com o apoio do irmão responsável. No entanto, após reflexão conjunta dos termos do Art. 112 e 117 do ECA ambos compreenderam da necessidade da reparação do ato cometido através do cumprimento da medida. Aparentemente o adolescente demonstrou arrependimento.

Desta forma, avaliamos positivamente o desempenho de seu papel de cidadão consciente de seus direitos, mas também dos deveres.

Procedimentos e intervenções

QUADRO DA ESCOLARIZAÇÃO

Ingressou na escola com que idade? 7 anos

Em que série? 8ª série/ 1º grau

Está estudando?	Sim: em branco	Não: em branco	Qual
período: em branco	Caso ele não está: em branco		

Nome da escola atual ou da última: Escola Estadual XX

Vivência escolar: tranquila até o episódio da pichação na Escola Estadual XX na escola onde estudava na 8ª série/ 1º grau que ocasionou sua saída da mesma, não sendo transferido para outra escola, pleiteia atualmente vaga noturna junto a diretoria de ensino devido ao trabalho.

Quanto a escolarização está pleiteando vaga na 8ª série do 1º grau noturno, comparecendo na diretoria de ensino com comprovante.

Quanto a escolarização está matriculado e frequentando a Escola Estadual YY na 8ª série do 1º grau em 200X.

QUADRO DA ESCOLARIZAÇÃO

Providências técnicas: acompanhamento do caso

Visitas e contatos com o diretor ou orientador: em branco

Também solicitei xerox da documentação pessoal, comprovante de endereço e declaração da matrícula escolar

Na oportunidade foi inserido no CRAS AAAA para cumprir a prestação de serviços à comunidade local onde auxiliará nas diversas atividades sócio-culturais junto aos munícipes cadastrados no local.

O adolescente compareceu na reunião técnica familiar do dia xx/xx às 14 horas com o tema: Psicologia aplicada à Criança e Adolescente com enfoque familiar, palestrantes que são psicólogas clínicas da Faculdade de Psicologia da XXX.

Foi encaminhado ao programa social Juventude Cidadã

Autorretrato (dados pessoais, vida escolar, experiências de trabalho, saúde, família, cultura, lazer, sentimentos e preocupações)

Outrossim registramos que tanto o adolescente quanto o genitor responsável compareceram às reuniões técnicas de família mensalmente com temas alusivos à auto-estima, repensando valores, psicologia familiar, etc, e também o adolescente aos atendimentos técnicos semanais.

O adolescente

EXPECTATIVAS FUTURAS DO ADOLESCENTE / FAMÍLIA E/OU RESPONSÁVEL

Adolescente: cumprir a medida e nunca mais precisar voltar para uma sala de juiz para audiência.
--

AUTORRETRATO – VIDA ESCOLAR

Já frequentou a escola? Sim.

Começou a estudar com: em branco

Frequentava a escola ultimamente: Sim X Não

Série: em branco

Nome da escola: XX

Endereço da escola: XX

De sua opinião sobre relacionamento com:

Colegas: () Bom (X) Regular () Ruim

Professores: ()Bom (X)Regular ()Ruim

Funcionários da escola: ()Bom (X)Regular ()Ruim

O que mais gostou na escola? Em branco

O que menos gostou na escola? Da diretora, o nome da diretora.

Assunto/Matéria que acha mais interessante: Matemática

Pessoas que foram mais importantes na escola? Prof. Z.

Por que? Por que ele explicava bem a matéria.

AUTORRETRATO – SENTIMENTOS/ PREOCUPAÇÕES

Neste momento suas principais preocupações são: trabalho.

Sua solução: Conseguir muito sucesso na vida.

Suas aflições são: nenhuma.

Suas esperanças são: terminar os estudos e conseguir um bom emprego.

Suas necessidades são: falta de dinheiro.

A princípio na entrevista o adolescente mencionou que o motivo que o levou a receber a medida foi a pichação da escola onde estudava. E por conta do ato infracional abandonou os estudos, deixando de frequentar o último trimestre e por conta da evasão foi reprovado na 8ª série do 1º grau noturno.

FICHA DE AVALIAÇÃO DO ADOLESCENTE EM PSC

Descreva:

Atividade que executa: dar assistência às pessoas que chegavam na recepção.

Seu relacionamento com os funcionários: os funcionários sempre me tratam bem e no relacionamento era normal.

O que considera que foi positivo e negativo durante o período da prestação de serviços: em branco

Você se considerou útil para instituição durante este período? Sim.

Por que? Porque nos dias que eu comparecia sempre estava ajudando.

Sugestões: em branco

Adolescente compareceu ao atendimento técnico. Mencionou que está procurando junto às escolas estaduais do bairro vaga para 8ª série noturno.

Apresentou comprovante de matrícula vespertino.

A família

HISTÓRICO DO ADOLESCENTE

O Histórico do adolescente tem três pontos:

1. Nascimento e Infância de acordo com o relato do irmão A. – o mesmo mencionou que do nascimento à infância o adolescente foi tranquilo.
2. Situação Atual: atualmente a preocupação está pautada no cumprimento da medida de prestação de serviços à comunidade
3. Saúde Física e mental: aparentemente OK.

HISTÓRICO FAMILIAR

Relacionamento familiar tranquilo, dentro dos padrões normais, quanto a religião os mesmos são evangélicos, apenas os pais são praticantes. Mencionaram não fazerem uso de tabaco e ou qualquer dependência química. Quanto à saúde mental e/ou física a genitora responsável é hipertensa, diabética e apresenta problemas de saúde em virtude dessas patologias.

EXPECTATIVAS FUTURAS ADOLESCENTE DO ADOLESCENTE/ FAMÍLIA E/OU RESPONSÁVEL

Irmão responsável: que o adolescente cumpra a medida adequadamente.

.... Segundo o irmão responsável, foi influenciado por colegas, os quais, muitas vezes não pensam nas consequências dos fatos, agindo com inconsequência

3.2.1.4 A Pasta Técnica de Leandro

Idade: 13 anos

Ato Infracional: agressão

Renda familiar: 6,2 salários mínimos

Número de pessoas na família: 5 pessoas (3 adultos e 2 adolescentes)

MSE: PSC, 4 meses, 8 horas semanais

O educador

Ponto de vista e expressões

O adolescente compareceu ao atendimento técnico foi orientado a estar controlando sua agressividade, pois trata-se de um adolescente rebelde, após o atendimento auxiliou os monitores nas atividades internas.

O adolescente compareceu ao agendamento conversamos sobre o ocorrido na escola sendo orientado a estar refletindo sobre suas condutas visto que o ato infracional também ocorreu dentro do ambiente escolar.

Neste atendimento o adolescente trouxe o relatório de acompanhamento de desempenho escolar, conforme as informações contidas em documento em anexo, podemos observar que L. permanece com comportamentos inadequados, frente à problemática conversei com o adolescente e seus pais mostrando aos mesmos a necessidade de estarem refletindo esta situação para não sofrerem maiores complicações, durante a conversa o adolescente permaneceu o tempo todo com o olhar evasivo não se importando com as orientações transmitidas, quanto à genitora, é notório pelas suas verbalizações e comportamentos de que a mesma não consegue enxergar as atitudes errôneas de sua prole, tentando justificar em outras pessoas a culpa das condutas de L.

Quanto ao ato infracional os genitores relataram que o motivo da medida imposta a sua prole foi ocasionado por uma desavença entre L. e outro aluno dentro do ambiente escolar. O adolescente até a primeira quinzena do mês de março prestou serviços nesta conveniada participando e auxiliando o monitor na atividade de capoeira, não sendo mais possível após este período o cumprimento desta medida neste local, devido a ser a escola onde estuda de período integral.

Diante da situação, efetuei visita até a escola XX, estabelecendo juntamente com a

coordenadora pedagógica o compromisso de estar inserindo o adolescente para prestar serviços dentro do ambiente escolar no horário das atividades extracurriculares, firmamos então a parceria realizando então um trabalho em equipe escola-conveniada.

Durante este período o adolescente prestou serviços assiduamente as 2^{as} e as 4^{as} feiras do horário de xx às xxh, auxiliando os professores nas atividades. Conforme avaliação efetuada junto à escola temos a relatar que no decorrer da medida L. em relação à aprendizagem não apresentou nenhum problema, porém comportou-se inadequadamente debochando das ordens que lhe eram transmitidas, proferindo palavrões para colegas professores e funcionários de maneira muito agressivo envolvendo-se em constantes desavenças.

O adolescente também é acompanhado pelo Conselho Tutelar, os genitores estiveram presentes a todas as reuniões técnicas familiares pontuamos que devido a L. ter dificuldades de encarar regras a medida transcorreu de maneira insatisfatória com constantes reclamações. Mediante ao término da medida solicitamos a V. Exc. o encerramento do referido processo.

Avaliação de Desempenho (PSC)

Avaliação/Item	Regular	Insatisfatório	Satisfatório
Assiduidade			X
Pontualidade			X
Interesse	X		
Participação	X		
Sociabilidade		X	
Adaptabilidade		X	
Cooperatividade		X	
Desembaraço		X	
Iniciativa		X	
Independência		X	
Responsabilidade		X	
Relacionamento com os dirigentes		X	

Procedimentos e intervenções

ESCOLARIZAÇÃO

Ingressou na escola com que idade? 3 anos.

Em que série? 6^a série/ 1^o grau

Está estudando? Sim: X Não: nada registrado Caso ele não está: Nome da escola atual ou da última: Escola Estadual XX Vivência escolar: repetiu a quinta série por motivo de falta	
ESCOLARIZAÇÃO Vivência escolar: repetiu a quinta série por motivo de falta. Providências técnicas: nada Visitas e contatos com o diretor ou orientador: nada	
<p>Em janeiro foi solicitado matrícula escolar. Em março foi solicitado relatório de acompanhamento. Em abril trouxe o relatório. Observações: aluno com comportamento indisciplinado.</p> <p>A genitora sra. B. compareceu a RTF (reunião técnica familiar), cujo tema abordado foi “O benefício de prestação continuada (benefício previdenciário)”. Após a reunião a mesma me procurou para informar sobre o horário escolar do adolescente que está sendo das xx as xx ausentando-se da escola nos dias em que comparece a conveniada, intervi na situação, dispensando o adolescente de comparecer na data de xx de xx até resolvermos a situação.</p> <p>Nesta data compareci a Escola Estadual XX com o objetivo de encontrar juntamente com a escola uma solução para o caso, ocorre-se que na ocasião da visita coincidiu do adolescente encontrar-se na sala da diretora, devido a estar atrapalhando a aula da professora de zz, proferi ao mesmo que caso permanecesse com o comportamento alterado estaria solicitando ao Meritíssimo Juiz a prorrogação do tempo determinado da medida. Quanto ao horário escolar e ao cumprimento da medida ficou estabelecido que o adolescente cumpriria dentro do ambiente escolar no horário das atividades extracurriculares, sendo realizado entre a conveniada e a escola um trabalho de equipe, não podendo ocorrer faltas por parte do adolescente sem justificativa, o formulário de avaliação de desempenho e ficha de frequência foram deixados na escola. O acompanhamento das notas e ritmo escolar também estarão sendo avaliados, o atendimento técnico ao adolescente ocorrerá mensalmente.</p> <p>Parte do relatório da escola</p> <p>“Atendendo solicitação de acompanhamento, sobre o referido aluno, informamos que</p>	

na aprendizagem não apresenta nenhum problema pelo contrário apresenta rapidez de raciocínio lógico quando quer participar das aulas. Porém temos a declarar que no que se refere ao comportamento em sociedade não se comporta como o esperado para um adolescente de sua idade, debocha das ordens que são dadas, desfere palavrões para colegas, professores e funcionários, é também muito agressivo, se envolvendo em constantes desavenças com alunos. No dia xx/xx/xxxx, na aula de aaa quando a professora chamou sua atenção para explicação o aluno em crise de fúria chamou a professora de galinha.

A escola tem feito um trabalho diferenciado com o adolescente, pois a escola, de tempo integral, oferece oficinas com atividades diferenciadas, o trabalho com o menor é baseado em diálogos, porém o resultado está sendo muito lento. Contamos com sua colaboração para melhor resolver a questão deste aluno. Sem mais atenciosamente,”

Em atendimento técnico preencheu formulário de autorretrato e após auxiliou os monitores nas atividades de capoeira e artesanato.

Os genitores participaram da reunião técnica familiar cujo tema abordado foi “Maneiras fáceis para criar um delinquente”.

O adolescente

EXPECTATIVAS	DO	ADOLESCENTE	FAMÍLIA	E/OU
RESPONSÁVEL				
Adolescente: sem expectativa				

AUTORRETRATO – VIDA ESCOLAR

Já frequentou a escola? Sim

Começou a estudar com: 6 anos

Frequentava a escola ultimamente: Sim X Não

Série: 5ª série

Nome da escola: XX

Endereço da escola: nada registrado

De sua opinião sobre relacionamento com:

Colegas: (X) Bom () Regular () Ruim

Professores: () Bom (X) Regular () Ruim

Funcionários da escola: (X) Bom () Regular () Ruim

O que mais gostou na escola? Quadra de futebol

O que menos gostou na escola? Da diretoria

Assunto/Matéria que acha mais interessante: rr

Pessoas que foram mais importantes na escola? Professores

Por quê? Senão não teria aula

AUTORRETRATO – SENTIMENTOS/ PREOCUPAÇÕES

Neste momento suas principais preocupações são: minha família

Seus sonhos são: não sei

Suas aflições são: não tenho filhos

Suas esperanças são: não sei

Suas necessidades são: não sei

Ficha de Avaliação do Adolescente em PSC

Descreva:

Atividade que executa: atividades extracurriculares

Seu relacionamento com os funcionários: regular

O que considera que foi positivo e negativo durante o período da prestação de serviços: eu acho positivo a medida que estou fazendo por que me ajudou a não mais fazer isto o que eu considerei errado foi o ato que eu cometi e eu não quero mais fazer isso

Você se considerou útil para instituição durante este período? Sim

Por quê? Por que aprendi bastante coisa legal

Sugestões: nenhuma

A família

EXPECTATIVAS	DO	ADOLESCENTE	FAMÍLIA	E/OU
RESPONSÁVEL				

Genitores: que o adolescente comece a refletir sobre suas atitudes para não tornar-se futuramente uma pessoa sem equilíbrio

HISTÓRICO FAMILIAR

1. Formação inicial da família (relacionamento, figura de autoridade,

religião, problema de dependência química, outras questões referentes a saúde física e mental): os genitores vivem maritalmente há 16 anos, sendo a genitora responsável pela educação do adolescente, devido o genitor não exercer nenhuma autoridade sobre a prole, pois quando da infância do mesmo trabalhava todos os dias da semana isentando-se das responsabilidades de educação, quanto a religião os genitores são evangélicos, não possuem vícios, estando a saúde física e mental de ambos atualmente boa.

2. Situação atual: relacionamento familiar é satisfatório e os conflitos existentes são decorrentes da rebeldia do adolescente que discorda constantemente das orientações impostas pelo genitor, tendo somente a genitora domínio sobre a situação. O adolescente possui características introspectivas e não gosta de ser contrariado.

A genitora relatou que o motivo da medida imposta a sua prole foi ocasionada por uma desavença entre ele e um colega de escola, levando o mesmo a dar um soco na altura do olho do colega.

HISTÓRICO DO ADOLESCENTE

1. Nascimento e Infância: parto traumático nasceu aos 8 meses de gestação, teve icterícia. A genitora mencionou que quando criança o incentivava a ir para a escola comprando-lhe presentes e ao ser contrariado jogava-se no chão e batia com a cabeça na parede.
2. Situação Atual: o adolescente tem dificuldades de acatar orientações é exigente e agressivo.
3. Saúde Física e mental: física possui problema genético; mental: não apresenta.

3.2.1.5 A Pasta Técnica de Diego

Idade: 16 anos

Ato Infracional: ameaça ao professor

Renda familiar: 3,7 salários mínimos

Número de pessoas na família: 3 pessoas (2 adultos e 1 adolescente)

MSE: PSC, 4 meses, 8 horas semanais; LA, 6 meses; comprovação de matrícula em estabelecimento de ensino.

O educador

Ponto de vista e expressões

HISTÓRICO Do JOVEM

Aspectos físicos: moreno magro

Aspectos emocionais: tranquilo

Forma de se relacionar: clara

Atitudes em situação de conflito: nada registrado

Agressividade: não apresentou

Vivência emocional (?): em branco

Situação emergente: em branco

Providências: em branco

Proposta de encaminhamento: em branco

O jovem é filho único de família legalmente constituída, na qual o pai é pastor da Igreja YY, [...] Atualmente o jovem está cursando a oitava série do ensino fundamental e fazendo cursos de informática, inglês e espanhol e *hardware*. O jovem na entrevista se comportou de maneira educada, calmo e com clareza. Percebemos que não tem estrutura na marginalidade, não se expressa com gírias e trejeitos.

também afirmou que já foi usuário de maconha e cocaína e que parou há duas semanas, o que nos faz pensar que ainda faz uso. Também tem *piercing* na língua. O jovem aparenta ter conhecidos e conhecimento na marginalidade. Foi inserido na oficina de grafiteagem e ainda definiremos a carga horária.

Relata que a relação familiar continua igual e percebemos que os genitores dão muita atenção

aos compromissos da igreja e acabam deixando D. de lado, o que o deixa muito incomodado. Conversamos bastante com D. sobre suas ações e conduta mas ele só ouve e não emite nenhum comentário. Percebemos que o mesmo desde que iniciou a medida sua vida, suas ações, regrediu muito.

Durante a entrevista de interpretação da medida D. nos informou que está cumprindo a medida por que desacatou a professora, ou seja, o mesmo cursava a oitava série no XX a um certo dia um vidro da sala quebrou e caiu sobre o carro da professora, esta acusou D. do feito este nega a intenção, durante a discussão o jovem estava nervoso e a ameaçou. A mesma foi até a delegacia e fez um boletim de ocorrência contra o adolescente a que se refere esta medida. Durante o período que está frequentando a associação para o cumprimento da medida podemos notar que o jovem é educado, calmo, bom comportamento, fala e entende com discernimento e clareza porém fora da conveniada aparenta não fazer da mesma maneira, ou seja, está se vinculando à marginalidade portanto irá cumprir uma nova medida socioeducativa de Liberdade Assistida referente a outro ato infracional. Mediante o exposto solicitamos a V. Excelência o encerramento do referido processo, tendo em vista que o tempo da medida foi cumprido.

Percebemos que desde quando o referido jovem começou a frequentar a conveniada ele regrediu em relação ao seu comportamento e suas ações; o adolescente estudava inglês, espanhol, cursava a oitava série, trabalha na função de office-boy. Desde o início de 200x está completamente ocioso e ficava o dia inteiro nas ruas; mas a medida socioeducativa cumpriu corretamente, ou seja, comparece a conveniada assiduamente sendo educado e comportado mas sabemos que não é suficiente para mudar o seu destino, pois ele não dá credibilidade as nossas intervenções. Durante o atendimento técnico verbaliza que irá retornar aos estudos no segundo semestre de 200x, em colégio público, pois seu genitor se nega a pagar colégio particular como antes, devido ao fato do adolescente não ter interesse e determinação nos estudos, demonstra que retornará aos estudos devido ao fato de ser determinação judicial e não pelo desejo próprio. A relação familiar é desarmoniosa. [...] o adolescente filho adotivo, detectamos que os pais não possuem autoridade e domínio sobre o filho e este reclama da postura deles alegando que os pais se dedicam muito a igreja e aos membros da mesma, desta maneira ele se sente preterido; realizamos várias intervenções junto a esta família mas não percebemos nenhuma mudança na dinâmica.

Em relatórios enviados anteriormente relatamos o quanto estávamos percebendo uma regressão em seu comportamento, desta maneira intensificamos o atendimento e as

intervenções junto ao mesmo e aos familiares e já estamos detectando movimentos positivos em suas ações, ou seja, no início do segundo semestre retornou aos estudos, está cursando a 8ª série do ensino fundamental em período noturno no XX, também está realizando atividade laborativa sem vínculo empregatício.

Durante os últimos meses estamos visualizando mudanças na dinâmica familiar percebemos que a relação está mais harmoniosa e os vínculos afetivos mais presentes. Desta maneira, acreditamos que o adolescente em questão está preocupado com seu futuro e se manter afastado de atos delitivos.

Procedimentos e intervenções

ESCOLARIZAÇÃO

Estuda? Sim

Série/Grau: 8ª

Idade de ingresso na escola: 7 anos

Justificativa: em branco

Nome da escola: XX

Série/Grau atual: 8ª série do ensino fundamental

Concluída: não

Desistência: em branco

Reprovou: sim – Série/Grau: 5ª e 7ª série

Motivo: notas

Providências: em branco

Proposta de encaminhamento: em branco

Visitas e contato com o diretor/orientador: em branco

Solicitamos xerox dos documentos pessoais e do comprovante de matrícula de 200x para anexarmos ao processo

Assim como na escola onde foi reprovado e cursará novamente a 8ª série no XX, foi reprovado por causa do elevado número de faltas.

Não está estudando. O encaminhamos para a diretoria de ensino mas já não tem mais vagas.

A mãe foi orientada a procurar a escola mais próxima da residência no início de xx para garantir uma vaga para o segundo semestre pois no momento não há mais vagas e nem tempo hábil para cursar este semestre.

O encaminhamos para a diretoria de ensino mas já não tem mais vagas. Só será matriculado no segundo semestre.

O orientamos a ser rápido senão será impossível retornar os estudos este ano.

Nos entregou a declaração de matrícula escolar onde informa que D. está cursando a 8ª série do ensino fundamental da educação de jovens e adultos no período noturno no XX.

O adolescente continuará frequentando a conveniada duas vezes por semana, para as oficinas de grafite e de pintura em tela bem como para os atendimentos técnicos individuais e grupais; e a família comparecerá mensalmente para reunião técnica familiar e sempre que necessário para os atendimentos técnicos individuais.

Neste o informamos sobre o arquivamento do processo de PSC; também solicitamos do adolescente o xerox dos documentos pessoais e declaração de matrícula e ele informa que irá providenciá-los

Oferecemos a D. a inserção no Programa Juventude Cidadã e este se interessou realizamos o encaminhamento e ele se encarregou de pleitear sua vaga no Programa.

D. faltou a conveniada porque foi a uma entrevista de emprego e também nos informou que o jovem realizou a matrícula para o Programa Juventude Cidadã.

Aconselhei a família a se reunir e conversarem sobre a questão (gravidez adolescente) e certamente chegarão a uma decisão adequada a todos

Nesta data recebemos o referido jovem e sua genitora para atendimento técnico familiar individual onde nos apresentaram o termo de Liberdade Assistida do referido jovem com tempo de seis meses e deverá comprovar matrícula escolar.

Nesta data ocorreu a reunião técnica familiar, o tema abordado foi : Mês das Mães, houve várias apresentações e comemorações, contamos com a presença da senhora P. e do D., ele apresentou uma tela a óleo produzida por ele nas aulas de pintura em tela na associação. Sua genitora ficou bastante emocionada ao receber o presente e também percebemos a mesma emoção por parte do jovem.

O adolescente

EXPECTATIVAS FUTURAS DO ADOLESCENTE / FAMÍLIA E/OU
RESPONSÁVEL

D.: não sabe

METAS DEFINIDAS JUNTO AO ADOLESCENTE (COM

CRONOGRAMA)

Educação: está estudando.

Profissionalização: em branco

Trabalho: está trabalhando como office boy

Saúde: está bem

Lazer: nada registrado

Cultura: cinema

Esporte: jogar bola

Família: sim

Social: gosta de baile

Outros: nada especificado

O jovem relata sua infração na escola, comenta que estava no horário do intervalo, quando um menino fechou a torneira que os pedreiros estavam usando, a professora não viu e o acusou de ter fechado, D. mostrou o menino para a professora e aí começou uma briga onde foi levado para a diretoria e levou-o a suspensão. Voltando para a sala de aula, estava sentado junto à parede e o vidro da janela, que segundo o jovem esbarrou com o cotovelo e os vidros caíram em cima do carro da professora que o acusou de ter feito de propósito e suspensão. O jovem nervoso nesta hora ameaçou a professora que registrou um Boletim de Ocorrência.

O jovem e sua genitora compareceram à conveniada para atendimento técnico individual e neste conversamos bastante sobre a relação familiar e o jovem verbalizou que sente muita falta do convívio familiar com qualidade, ou seja, sente falta em sair para passear com os pais, fazer programas que não seja da igreja. Aparentemente a mãe entendeu a queixa do filho.

O adolescente nos verbalizou que no final do ano passado de 200x ele pediu uma bicicleta emprestada a um conhecido para dar uma volta e afirma que quando voltou o garoto não estava mais e então foi embora com medo, no dia seguinte pela manhã saiu novamente com a bicicleta para devolvê-la e neste caminho encontrou um carro da polícia que já estava a procura dele pois o dono da bicicleta fez um boletim de ocorrência registrando o roubo; então D. foi encaminhado ao Fórum e irá cumprir L.A.

O adolescente compareceu à esta conveniada para aula de pintura em tela e atendimento técnico individual; este nos contou que deixou o trabalho...irá iniciar o curso Juventude Cidadã. Verbalizou também que está muito preocupado e também com medo pois sua namorada está grávida de dois meses e ele não sabe como dar a notícia a seu pai; mas está determinado que não irá morar com ela, continuará estudando e afirma estar afastado dos atos

delitivos.

D. ficou muito revoltado, disse que sairia da casa dos pais e voltaria a fazer o tráfico, pois precisa criar o filho. Durante o atendimento conversamos bastante sobre o assunto apontamos a ele os prós e os contras em relação a esta atividade, o jovem chorou bastante, verbalizou que sabe que não é a decisão mais adequada, mas é a mais rápida.

Atualmente não está estudando, abandonou novamente os estudos, também não está trabalhando mas está pleiteando cursos profissionalizantes, pois tem a urgência de trabalhar para poder ajudar na criação da prole.

Ele tem consciência do aconteceu, que foi responsabilidade de ambos, mas que também não poderá fugir da responsabilidade e dever da paternidade.

Em relação aos atos infracionais o mesmo afirma estar afastado da criminalidade, demonstrando arrependimento em relação ao ato infracional cometido.

– compareceu a conveniada para a oficina de tela e para atendimento técnico semanal onde nos informou que está trabalhando em uma confecção sua função é lavador, ou seja, faz as lavagens das calças jeans e irá trabalhar diariamente e não sabe informar o salário que receberá, pois ganhará por produção: 0,30 centavos por calças.

A família

EXPECTATIVAS FUTURAS DO ADOLESCENTE / FAMÍLIA E/OU RESPONSÁVEL

Pai: que reflita o que aconteceu e passe daqui para frente a tomar uma nova postura na vida.

HISTÓRICO FAMILIAR

Relacionamento familiar: bom, harmonioso

Posição do adolescente na dinâmica familiar: explosivo, nervoso

Figura significativa no contexto familiar: o pai

Papel de liderança: pai

O pai por sua vez está aguardando tomar posse no seu cargo no YY da cidade e ficou surpreso com a medida do filho, comenta que hoje arrumou emprego para o jovem com um amigo [...] e o jovem está como *office-boy*, recebendo a quantia de 300,00...

Nesta data compareceu a conveniada o jovem em questão e seu genitor para o atendimento técnico individual. Nesta, o sr. A. nos contou que o filho adotivo quando veio para esta família tinha dois dias de nascimento e sempre foi muito desejado e amado, mas ele se mostra

agressivo e revoltado mas não tem consciência do motivo, já fez terapia parou e se recusa em retornar, também afirmou que já foi usuário de maconha e cocaína e que parou há duas semanas, o que nos faz pensar que ainda faz uso.

Neste atendimento a genitora nos afirma que a prole está comprometido com as drogas, bem como não respeita o horário de recolhimento e chegou 4 dias em casa na madrugada, não está estudando... também não está trabalhando e nem fazendo o curso de informática e espanhol, ou seja, fica o dia inteiro na ociosidade, a mãe também afirma que está tendo péssimas companhias.

Durante o atendimento a sra. P. verbalizou que a relação familiar está muito ruim. D. teve uma discussão com o pai por causa das ações do adolescente, a namorada dele está grávida de dois meses, quando o genitor ficou sabendo ele ficou muito bravo e afirmou que D. tinha sido irresponsável e que não ajudaria para criar o filho.

o referido adolescente e a genitora compareceram à conveniada e nos informaram que na semana anterior fizeram uma viagem para a praia, D. e seus pais. Verbalizou que a viagem foi muito boa conversaram bastante sobre a relação familiar e conseguiram tomar algumas decisões; D. irá assumir o filho, mas não irá casar e nem residir com a namorada, ou seja, ele continuará a residir com os pais e a namorada continuará a residir com a família dela, darão total ajuda e apoio a ela. A relação familiar está harmoniosa novamente, conversou com o pai e se desculparam

A relação familiar é harmoniosa e estruturada porém a genitora está bastante preocupada com a situação que estão vivendo pois a namorada de 16 anos está grávida de 3 meses, decidiram que ele assumirá a paternidade mas não irão residir juntos.

3.2.2 Aprofundando a análise das pastas de adolescentes

Nesta etapa, apresentaremos a análise das três pastas selecionadas para maior aprofundamento e, no final, elaboraremos uma análise sintética das cinco pastas.

3.2.2.1 O aprofundamento da análise de três pastas técnicas

a. **A Pasta Técnica de Maria**

Síntese

Na época do cumprimento da medida socioeducativa, no ano de 2006, Maria estava com 13 anos, cursava a 8ª série do Ensino Fundamental numa escola estadual da cidade onde residia. A adolescente morava numa casa juntamente com mais dez pessoas, incluindo quatro adultos (sua avó e o esposo, mãe e tio), cinco crianças (seus irmãos) e um bebê (seu filho de 6 meses). Maria é a filha mais velha. A residência era invadida e a renda familiar, de 2,2 salários mínimos.

O ato infracional cometido pela adolescente aconteceu em decorrência de uma colega que revelou na escola que ela estava grávida; isso fez com que se sentisse moralmente ofendida e acabou agredindo a colega. Diante do ocorrido, a adolescente recebeu a medida socioeducativa Prestação de Serviços à Comunidade de oito horas semanais por quatro meses. Maria permaneceu estudando na mesma escola.

A educadora que a acompanhou compreendeu que a gravidez da adolescente a levou a cometer o ato infracional e para suas intervenções (atendimentos individuais), focou o tema *planejamento familiar*, envolvendo apenas a adolescente, com pequena participação de sua avó materna, que ficou como sua responsável.

A adolescente foi assídua nos atendimentos individuais. Após parar de amamentar, foi inserida na oficina de pintura em tela, de acordo com a carga horária de oito horas para a prestação de serviços comunitários.

Segundo o relato da educadora, logo no início, Maria foi morar na casa do namorado porque as condições na casa de sua avó eram ruins, mas logo voltou para sua residência de origem após conflitos com o namorado e com os pais deste. Concomitantemente, Maria passou a estudar à noite, na fase dos conflitos não ia à escola e chegou a dormir na rua antes de retornar para a casa da avó. O bebê chegou a ficar por um tempo sob os cuidados dos avôs paternos, mas logo voltou a morar com a adolescente.

No final da medida, a adolescente tinha retomado os estudos, pretendia trabalhar como babá para ajudar com as despesas. Não há informação sobre se continuava a namorar o pai de seu filho, apenas sobre a ocorrência de conflitos com os avôs paternos de seu bebê.

Profissionais

No caso de Maria, a técnica que foi responsável pelo seu acompanhamento na entidade executora da medida socioeducativa foi a principal profissional com quem a adolescente teve contato. Apesar de a adolescente ter de cumprir serviços comunitários, estes foram realizados na própria entidade conveniada, onde a Maria participava das aulas da oficina de pintura em tela. Não há registro de nenhum contato com o instrutor da oficina. Da mesma forma, não houve nenhum contato com a escola onde a adolescente estudava, apesar de o ato infracional ter ocorrido na instituição, de a adolescente ter ficado sem ir à aula após o nascimento do filho, de ter mudado de horário de estudo e até de ter faltado com frequência por um período.

Ponto de vista e expressões

O registro que se refere à Interpretação de Medida se tornou revelador para compreendermos o ponto de vista da técnica. Segundo o Caderno de Gestão (FUNDAÇÃO CASA, 2007), a Interpretação da Medida trata-se de um ato humano e jurídico. Esse procedimento implica o acolhimento ao adolescente e a sua família; a impressão inicial que se forma poderá ser decisiva para a realização das etapas seguintes, principalmente no tocante à relação entre adolescente e técnico. O adolescente deve se sentir não apenas acolhido, mas aceito; para tanto, o profissional não deve assumir uma postura apenas informativa. Portanto, os esclarecimentos relativos à medida socioeducativa, sua situação processual, seus direitos e deveres, etapas a serem percorridas são feitos após o acolhimento. O que os registros indicam é que a Interpretação da Medida, neste caso, por um lado foi informativa, um ato mecânico, com conteúdos voltados para direitos e deveres das partes envolvidas (adolescente, família e técnico) e, por outro, um momento de julgamento em que os valores, concepções da técnica se revelaram.

O foco da medida socioeducativa, revelado na pasta técnica, são as atitudes da adolescente, a sua maneira de proceder, na história da família, o modo de se relacionar, sua estrutura familiar, ausência de renda, responsabilidade pelo ocorrido, como se o conflito fosse única e exclusivamente culpa da adolescente. Termos como “família desestruturada” encontram-se fortemente presentes no senso comum, partindo-se da concepção de que há uma forma de constituição familiar que é padrão ou modelo a ser seguido, em geral ausente nas constituições familiares das classes populares. Ao analisar prontuários das clínicas-escola, Souza (1996) encontra essa mesma justificativa para os encaminhamentos escolares. Segundo Heilborn et al. (2002), o termo “família desestruturada” também faz parte de discursos do senso comum para justificar a gravidez adolescente.

O discurso da técnica que acompanha a medida socioeducativa também reproduz o discurso do senso comum, ao considerar que a agressão poderia ser evitada se a jovem não engravidasse. Há, de alguma forma, a reprodução do argumento moral do erro, de que poderia ser evitado pela adolescente. Esse fato nos apresenta a necessidade de compreender que a política pública pouco avançou em considerar as discussões que se fazem presentes no campo dos direitos da criança e do adolescente e dos avanços das discussões sobre como tratar das questões sociais.

No cenário internacional, o reconhecimento dos direitos sexuais e reprodutivos como direitos humanos e a preocupação com a educação sexual e de saúde sexual e reprodutiva da juventude, com a promoção da equidade de gênero e o combate da violência sexual se deu na década de 1990, com a Conferência Internacional sobre População e Desenvolvimento, realizada no Cairo, em 1994 (NAÇÕES UNIDAS, 1994), e a Quarta Conferência Mundial sobre a Mulher, Desenvolvimento e Paz, sediada em Beijing, em 1995 (NAÇÕES UNIDAS, 1995). No Brasil, desde a década de 1970 com as reivindicações do movimento feminista os debates têm avançado e aos poucos a juventude tem ganhado visibilidade nas políticas públicas. Segundo Pirotta e Pirotta (2005, apud PIROTTA et al., 2006, p. 19):

A Constituição de 1988 e a aprovação do Estatuto da Criança e do Adolescente são marcos em relação à defesa dos direitos das crianças e dos adolescentes na construção de uma sociedade democrática. No entanto, no tocante às questões relacionadas à sexualidade, o ECA possui um caráter protetivo, não chegando a afirmar direitos em relação à sexualidade e à vida reprodutiva. A invisibilidade da sexualidade dos jovens acaba tendo por consequência o aumento da vulnerabilidade desse grupo em relação à Saúde Sexual e Reprodutiva.

Na década de 1990, apesar das ações voltadas para a prevenção da gravidez adolescente e de doenças sexualmente transmissíveis, o caráter destas era de desvio ou problema social (PIROTTA et al., 2006).

Recentemente o Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (Ipea) publicou o livro *Juventude e políticas sociais no Brasil*. A análise revela que as políticas públicas nacionais voltadas para a gravidez na adolescência pouco avançaram em suas ações e nos resultados, restringem-se à oferta de anticoncepcionais e ainda apresentam um caráter estigmatizador ao considerar que a gravidez é sempre um fenômeno indesejado e ao focar suas ações na adolescente, excluindo os pais (GAZETAWEB, 2010).

Segundo dados da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios 2007 (IBGE, 2007), em todo o país a proporção das adolescentes de 15 a 17 anos de idade com filhos, e em 2007, era cerca de 6,3%, mantendo o mesmo resultado de 1997. As regiões Norte e Nordeste

apresentam os dados mais elevados, com 9,4% e 7,5%, respectivamente. O Sul e o Sudeste apresentaram as proporções mais baixas, com 5%.

De acordo com a análise realizada pelo Ipea, o projeto do Ministério da Saúde em relação a adolescentes que mais se destacou é o Saúde e Prevenção nas Escolas (SPE), de 2003. De acordo com as informações disponibilizadas no Portal do Ministério da Educação:

O Projeto Saúde e Prevenção nas Escolas (SPE) é uma das ações do Programa Saúde na Escola (PSE), que tem a finalidade de contribuir para a formação integral dos estudantes da rede pública de educação básica por meio de ações de prevenção, promoção e atenção à saúde. A proposta do projeto é realizar ações de promoção da saúde sexual e da saúde reprodutiva de adolescentes e jovens, articulando os setores de saúde e de educação. Com isso, espera-se contribuir para a redução da infecção pelo HIV/DST e dos índices de evasão escolar causada pela gravidez na adolescência (ou juvenil), na população de 10 a 24 anos. Esse projeto, alicerçado em uma demanda da população, foi implantado nos 26 estados do Brasil, no Distrito Federal e em aproximadamente 600 municípios. Com a criação do Programa Saúde nas Escolas (PSE), pelo Decreto nº 6.286, de 5 de dezembro de 2007, o Saúde e Prevenção nas Escolas passou a ser uma ação do PSE, que é coordenado pela Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. O PSE integra as ações do Plano de Desenvolvimento da Educação.

Por meio desse projeto, estudantes e professores das últimas séries do Ensino Fundamental e Médio públicos recebem materiais didáticos.

No estado de São Paulo, o número de adolescentes grávidas caiu 36,2% no período de 10 anos, com tendência de queda a cada ano. As ações do estado se concentram na divulgação de informações relacionados ao sexo seguro, ao comportamento dos jovens e por meio do atendimento integral e multidisciplinar realizado por 24 Casas do Adolescente, distribuídas pelo estado (DIÁRIO DO GRANDE ABC, 2010).

No município onde esta pesquisa foi realizada, as ações desenvolvidas giram em torno de palestras e da distribuição de materiais didáticos nas escolas.¹⁴

Heilborn et al. (2002) colocam que, para compreender o fenômeno da gravidez na adolescência, devem-se considerar as questões relativas a sexualidade, gênero e juventude, tendo em vista as distinções de classe, o que implica a heterogeneidade de percursos vivenciados pelos jovens brasileiros em função da enorme diferença social e cultural entre eles e da segregação entre papéis femininos e masculinos. Os autores apontam alguns dos motivos pelos quais o fenômeno da gravidez na adolescência ganha visibilidade e indignação: as taxas que as estatísticas revelam mostram que essas adolescentes estão na direção contrária das mudanças demográficas, com a queda da taxa de natalidade e das conquistas relativas à

¹⁴ Não podemos citar a fonte em função da necessidade de preservar o sigilo.

maior equidade entre os gêneros. Soma-se a isso a ampla divulgação das informações e disponibilização gratuita de métodos contraceptivos.

Há uma visão homogênea e estereotipada da gravidez na adolescência, baseada em discursos de que esse período seria caracterizado pela incapacidade fisiológica para a gestação e psicológica para a criação do filho; além disso, a situação acarretaria graves consequências para a vida das meninas, como abandono da escola e dificuldade de inserção no mercado de trabalho. Tais concepções não levam em consideração o pai da criança e as questões de classe social (HEILBORN et al., 2002).

A adolescência e o exercício da sexualidade acontecem concomitantemente ao desenvolvimento de práticas e significados relacionados à contracepção e reprodução; portanto, tais fatos estão relacionados à construção das representações de gênero, como cada um se representa e da relação entre ambos. A negociação do uso do preservativo, a demonstração de experiência sexual, o desejo de ter filhos são aspectos que devem ser considerados e que permeiam diferentes percursos adolescentes.

As questões relativas à classe social também se desvelam quando se investiga a trajetória escolar e de trabalho dos adolescentes. Os adolescentes de classe média têm tal trajetória prolongada com ou sem a ocorrência de gravidez, tanto para as meninas como para os meninos; além disso, após uma primeira gravidez, esses adolescentes fazem mudanças nos métodos contraceptivos utilizados, pois novas gestações são raras. Já os adolescentes das classes populares apresentam histórias breves, marcadas por evasão, repetências, várias interrupções e novas gestações. Os motivos para tais percursos são diferentes e nos remetem a uma articulação com questões de gênero.

Heilborn et al. (2002) consideram a internalidade feminina e a externalidade masculina em relação à casa mais presentes nas classes populares do que nas médias. Para as meninas, há o imperativo do cuidado de irmãos menores, com a casa e com os próprios filhos, além da necessidade de trabalhar para ajudar com as despesas domésticas; para os meninos, coloca-se a necessidade de trabalhar para ter o próprio dinheiro e para contribuir com o sustento da casa, o que não significa investir numa carreira profissional, como ocorrem com os jovens de classe média. Nesse sentido, para as adolescentes de classes populares, a gravidez pode agravar uma situação que já era complexa devido às questões sociais e de classe. Outro aspecto que se destacou na pesquisa realizada foi a forma de a família dos adolescentes de classes populares lidarem com a sexualidade dos filhos; para os meninos há uma relativa liberdade e até incentivo; já para as meninas, o controle exercido pelos pais e irmãos surge de forma bastante presente nos depoimentos coletados. Dessa forma, Heilborn et al. (2002, p. 36) concluem:

Em suma, tanto nas classes populares quanto nas médias, o impacto dos constrangimentos de gênero e de classe social sobre as trajetórias escolar e de trabalho masculinas parece ser mais significativo do que a ocorrência, ou não, da paternidade na adolescência em suas biografias.

A técnica que acompanhou a adolescente em questão voltou suas intervenções para o planejamento familiar, com foco apenas na adolescente. Desta forma, esta profissional acabou reproduzindo uma prática vigente que tem sido divulgada pelas políticas públicas voltadas para a juventude nos últimos anos, atravessada por concepções estereotipadas de gênero.

Procedimentos e intervenções

A técnica informa que, durante o período em que acompanhou a adolescente, trabalhou a dinâmica familiar, a escolaridade, a responsabilidade e métodos contraceptivos.

O acompanhamento da dinâmica familiar se deu por meio dos atendimentos individuais com a adolescente, os familiares, representados por sua avó materna, e de grupos de reflexão com adolescentes e com familiares. Não houve visita domiciliar nem contato com outro familiar da adolescente, exceto na Interpretação da Medida, com a presença de sua tia. No período em que a jovem residiu com a família do namorado, não houve registro de contato com eles.

A escolaridade da adolescente foi abordada com base única e exclusivamente nas informações e documentos que a adolescente e sua avó traziam. A investigação de sua trajetória escolar se limitou ao preenchimento das questões do Plano Individual de Atendimento, a saber: idade quando começou a estudar, nome da escola atual, endereço, série atual e se está concluída, se houve desistência ou reprovação. Segundo os registros, a adolescente não reprovou nem abandonou a escola. Os campos relativos às providências, propostas de encaminhamento e visitas e contato com o diretor/orientador estavam em branco.

Muitas vezes, tais espaços não são preenchidos, mas é possível encontrar informações relevantes por meio da leitura da pasta técnica. No entanto, nesse caso, havia poucos registros relacionados à escolaridade. No início do cumprimento da medida socioeducativa, no mês de abril, segundo relato de Maria e de sua avó, a adolescente não tinha voltado a frequentar as aulas após o parto, mas seus professores enviavam a matéria para estudar em casa. A técnica apenas exigiu a declaração de matrícula escolar.

O período em que Maria residiu com a família do namorado foi marcado por conflitos que tinham como justificativa o comportamento da adolescente, que dizia ter voltado a frequentar as aulas no período noturno, mas a família do namorado descobriu que não era

verdade e que ela ficava na rua com outros garotos. Essa descoberta gerou conflitos que não foram superados e que resultaram na saída da adolescente da residência. Sua mãe, por sua vez, reagiu ao fato agredindo a menina.

A técnica foi informada de tudo pela avó de Maria e não realizou nenhum procedimento ou intervenção a não ser dizer à adolescente que, se não mudasse seu comportamento, encaminharia um relatório para a Vara da Infância e Juventude para que providências fossem tomadas.

A medida socioeducativa implica o planejamento de ações voltadas para as áreas: educação, saúde, família, lazer, esporte, cultura, situação processual, profissionalização e social. O objetivo na construção do Plano Individual de Atendimento é construir uma ação socioeducativa levando em consideração o atendimento integral do adolescente, contemplando suas necessidades, desejos e expectativas, transformando-as em metas e em seu projeto de vida (FUNDAÇÃO CASA, 2007).

Segundo Costa (2006, p. 449):

A natureza essencial da ação socioeducativa é a preparação do jovem para o convívio social. A escolarização formal, a educação profissional, as atividades artísticos-culturais, a abordagem social e psicológica de cada caso, as práticas esportivas, a assistência religiosa e todas as demais atividades dirigidas ao socioeducando devem estar subordinadas a um propósito superior e comum: desenvolver seu potencial para ser e conviver, isto é, prepará-lo para relacionar-se consigo mesmo e com os outros, sem quebrar as normas de convívio social tipificadas na Lei Penal como crime ou contravenção.

Para tanto, a ação do técnico deve ser de permanente sensibilidade, estímulo ao adolescente e a sua família, por meio do manejo da relação pedagógica e de intervenções como visitas técnicas (domiciliares e à rede socioassistencial) e não apenas atendimentos individuais e relatórios técnicos. No entanto, o que observamos foram intervenções centradas apenas na adolescente, sem a inclusão de sua família, do pai e dos avós paternos de seu filho e sem a busca de articulação com a rede socioassistencial. A relação entre técnica e adolescente parece ser distante, impessoal, sem sensibilidade, sem espaço para reflexão e estímulo; ao contrário, a maioria das colocações e orientações da técnica tem caráter impositivo e de ameaça.

No Plano Individual de Atendimento, a técnica avaliou Maria como uma pessoa emocionalmente agitada, de bom relacionamento, chorona, em conflito e sem agressividade. Mas a todo momento essa agressividade se manifestava. Seria uma forma de comunicar algo? Mas não houve espaço para que a adolescente se expressasse, indo contra a proposta

pedagógica prevista pelo Estatuto da Criança e do Adolescente, pelo Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo (Sinase) e pelo Caderno de Gestão da Fundação Casa.

A vivência escolar parecia merecer mais atenção, pois pelos registros, esta não era tão tranquila, mesmo que a adolescente não apresentasse defasagem escolar. No entanto, o fato de o ato infracional ter ocorrido na escola em decorrência de ofensa de uma colega indica que as relações estabelecidas na escola onde estudava não estavam boas. Tendo em vista isso, algumas questões são despertadas: como essa escola lidava com a *temática saúde sexual e reprodutiva*? E gravidez adolescente? A escola apresentava formas de lidar com os conflitos que surgiam nos relacionamentos interpessoais?

A bibliografia estudada para o presente trabalho revela que a maioria das adolescentes de classes populares que engravida acaba por abandonar os estudos, por viverem uma trajetória escolar anterior complicada e um contexto social marcado por questões de gênero que dificultam o retorno ou a permanência na escola. O caso de Maria apresenta algumas semelhanças com tal panorama. No entanto, nos registros de sua pasta técnica, a escola surge de forma informativa, burocrática; a declaração de matrícula é trazida pela menina, sem contato telefônico; as faltas e os problemas são informados pela avó.

Quando Maria foi residir com a família do namorado, a única orientação da técnica dada à adolescente foi para que esta auxiliasse com os serviços domésticos, ajudando a cunhada, para evitar conflitos. Ao ser informada dos conflitos permanentes com os avós de seu filho, mesmo após ter saído da residência deles e de a adolescente reagir com agressividade porque se sentia ofendida por eles, as intervenções da técnica apenas se resumiam a que Maria contivesse sua agressividade, pois eles tinham o direito de se preocupar com a educação do neto.

Os registros mostram que Maria estava muito preocupada em arrumar um trabalho para ajudar com as despesas de sua casa, incluindo os gastos com seu filho. Essa fala surgiu diversas vezes, mas, por estar com 13 anos, legalmente não poderia trabalhar. Esse tema surgiu várias vezes e revela algo que angustiava muito a adolescente. Conforme ressalta Heilborn et al. (2002) e Levandowski, Piccinini e Lopes (2008), a gravidez na adolescência para as classes populares é mais um elemento que os faz priorizar a busca por trabalho em detrimento de sua carreira escolar, devido às necessidades que são impostas. Entretanto, a técnica apenas explicava que ela não tinha idade para trabalhar e que sua prioridade deveria ser cuidar do filho, estudar e ajudar em casa. Tais orientações não implicam acolhimento, mas sim o agravamento da internalidade doméstica da adolescente em questão.

O final do acompanhamento seria um momento de avaliação de todo o processo e de estímulo para que o adolescente continue em busca da construção de seu projeto de vida. No entanto, no caso de Maria, mais uma vez o padrão de orientações repressoras, individualizante e culpabilizante permaneceu; a técnica a orientou a não sair agredindo ninguém para não voltar para a medida socioeducativa PSC.

Novamente, em nenhum momento houve espaço para escuta, acolhimento e compreensão da demanda dessa adolescente. A postura da técnica, por meio de suas intervenções, desvela, mais uma vez, suas concepções, preconceitos e ideologias, assim como também significam a reprodução de ações e valores presentes na sociedade, apesar de a legislação e de as políticas públicas vigentes apresentarem alguns avanços. A execução da medida socioeducativa, nesse caso, revela práticas sociais conservadoras, repressoras, que visam apenas ao controle do adolescente e à manutenção da ordem social.

Adolescente

Na categoria 1 analisamos as concepções e a atuação da técnica que acompanhou Maria. Nesta categoria nos debruçaremos sobre as manifestações da adolescente registradas na pasta técnica.

É importante ressaltar que tais expressões não retratam a adolescente integralmente, pois significam conteúdos que a profissional julgou importantes de serem registrados, seguindo os princípios jurídicos, pedagógicos, sociológicos e filosóficos da execução da medida socioeducativa e seus valores, concepções e ideologia (COSTA, 2006).

Podemos agrupar os registros que revelam algo acerca da adolescente em dois tópicos: sua reação às orientações da técnica e as demandas que trouxe.

As demandas de Maria

O ato infracional, a escola e a família

Sua primeira colocação se dirigiu ao ato infracional. Maria disse à técnica que se sentiu moralmente ofendida pela colega que contou na escola que estava grávida. Conforme analisado na categoria 1, os registros quase não contêm informações acerca de sua vivência escolar anterior e do decorrer do cumprimento da medida. Não há quase nada que indique o papel da escola em sua vida, a não ser que a adolescente não apresentava histórico de evasão ou repetência.

Ruotti (2006) desenvolveu uma pesquisa em escolas estaduais e municipais de alguns bairros da cidade de São Paulo acerca da temática *violência escolar*. Ela aponta que, apesar de a mídia provocar um superdimensionamento dos conflitos que acontecem nas escolas públicas, os

problemas mais frequentes considerados como violência escolar, segundo pesquisas recentes, são contra o patrimônio escolar (depredações, arrombamentos, pichações), furto de equipamentos e de materiais, brigas entre alunos e desacato e agressões verbais a professores. A indisciplina, muitas vezes, é interpretada como violência e classificada como delito. As ações das escolas para lidar com esses problemas se concentravam em repreensões verbais, advertências escritas, conversas com pais ou responsáveis, suspensões e transferências compulsórias. Estratégias como diálogo, reflexão, melhora e valorização dos relacionamentos interpessoais, aproximação e participação da família e comunidade são pouco desenvolvidas.

Será que a situação vivenciada por Maria na escola seria semelhante ao contexto retratado por Ruotti (2006)? No tocante ao que levou a adolescente a agredir a colega, podemos levantar a hipótese de que as relações interpessoais e a forma da instituição de lidar com a sexualidade dos alunos e a gravidez na adolescência talvez não tenham sido favoráveis para acolher a angústia da adolescente no momento em que sua colega tornou sua gestação algo público. Sabemos também que a adolescente permaneceu estudando na mesma escola – em função de ter trazido declaração de matrícula escolar – e que, após seu afastamento devido ao nascimento de seu filho, a escola parece ter dado todo o suporte para a continuidade dos estudos, enviando os conteúdos ministrados em aula para que ela estudasse em casa. No entanto, essa última informação não foi confirmada nem acompanhada pela técnica.

Maria se sentia ofendida pelos avôs de seu filho e reagia com agressões verbais. Novamente a adolescente vivenciava situações de humilhação. O que ela sentia? O que tais atitudes significavam para ela? Por que a agressão parecia ser sua única forma de reação? Provavelmente, como ninguém soube acolhê-la, ouvi-la. Maria deixou de frequentar as aulas ou talvez nem tenha retornado à escola, preferiu ficar na rua, depois saiu da casa dos avôs de seu filho, voltou para sua casa, foi espancada e optou por dormir na rua. Ela não gostava de morar na casa da avó, pois era pequena, tinha muita gente e o cheiro era insuportável, por isso resolveu morar na casa do namorado, porque seria melhor para ela e para o filho. Mas a situação atingiu o limite.

Miyagui (2008) ressalta a importância da participação da família no cumprimento da medida socioeducativa para o sucesso desta, devido à importância das orientações que recebem, da resignificação da experiência do adolescente, da mudança nos relacionamentos familiares. No caso de Maria, a participação de sua família no cumprimento da medida foi bastante superficial, principalmente no tocante às intervenções da técnica que a acompanhou. Essa situação-limite pela qual a adolescente passou pode revelar que ela não tem a experiência com relações interpessoais, seja com familiares, seja com amigos, seja na escola, em que pudesse se

sentir ouvida, acolhida, compreendida, para que conseguisse refletir e aprender a resolver os conflitos de outra forma. A agressão verbal ou física era a única alternativa que parecia restar a ela.

A necessidade de trabalhar

Outra colocação frequente da adolescente referia-se à necessidade de trabalhar. Ela gostaria de trabalhar como babá, pois gostava de crianças e estava procurando alguma oportunidade. A legislação protege o adolescente da exploração no trabalho e as intervenções da técnica seguiram esse sentido. No entanto, a preocupação da adolescente poderia ser incluída no tópico *profissionalização* do Plano Individual do Atendimento, contribuindo para a construção de seu projeto de vida, estimulando-a a pesquisar sobre o assunto e diminuindo sua angústia e ansiedade. Mas esse tópico no seu PIA encontrava-se em branco e os demais registros de atendimento nada revelaram sobre o tema. Mesmo com a orientação da técnica de que não poderia trabalhar e de que sua prioridade deveria ser o estudo e o cuidado com o filho, Maria insistia em retomar o assunto, o que parecia angustiá-la.

O medo e a reprodução do discurso do outro

Maria reagia a algumas intervenções da técnica, ora no mesmo atendimento, ora no seguinte, expressando temor pela ameaça de envio de relatório à Vara da Infância e Juventude, pedia para que não enviasse, pois obedeceria todas as ordens. Mas ela também reproduzia algumas falas, dizia que havia refletido e que reconhecia seus erros, que estava cuidando mais de seu filho e que estava tudo bem na escola. Na semana seguinte, acontecia algum conflito, as intervenções da técnica eram as mesmas e a adolescente reproduzia seu comportamento.

Segundo Liberati (2006), a medida socioeducativa tem caráter punitivo e pedagógico; no entanto, a prioridade pelo convívio comunitário e fortalecimento dos vínculos familiares colocam o aspecto pedagógico em destaque em detrimento do punitivo. A realização das atividades comunitárias tem como objetivo socializar o adolescente e levá-lo a reavaliar seus valores pessoais e comportamentos. No entanto, nos registros encontrados, as mudanças de comportamento que aparentemente aconteciam eram resultado de estratégias repressoras e não pedagógicas. As tarefas comunitárias, na verdade, foram substituídas pela participação da adolescente numa oficina de pintura em tela, mas não encontramos nenhum registro que expressasse o que estava achando das aulas na oficina e do quanto isso estaria contribuindo para a ação socioeducativa.

O encerramento da medida socioeducativa

Maria sentiu-se aliviada quando saiu de casa pela primeira vez sem o filho. Como na época dessa fala ela ainda não havia retornado às aulas, sua rotina girava em torno dos cuidados domésticos e de seu filho. Para Heilborn et al. (2002), a maternidade adolescente nas classes populares pode retirar as jovens mães de espaços mais públicos, intensificando a internalidade ao espaço doméstico. Levandowski, Piccinini e Lopes (2008) citam que tal isolamento pode prejudicar a autoestima da adolescente e prejudicar a relação mãe-bebê.

A partir do momento em que a adolescente retomou os estudos no período noturno e que sua avó e mãe tinham se organizado para cuidar de seu filho enquanto estudava, os conflitos deixaram de ser relatados. Retornar aos estudos, participar da oficina de pintura em tela, ou seja, ocupar novamente espaços públicos e receber o apoio dos familiares talvez tenham contribuído positivamente para a adolescente.

Familiares

Como já citado anteriormente, Miyagui (2008) fala sobre a importância da participação da família no cumprimento da medida socioeducativa. Da mesma forma, Heilborn et al. (2002) e Levandowski, Piccinini e Lopes (2008) citam pesquisas que apontam a relevância da família para a vivência dos adolescentes no caso de gravidez, considerando as representações de gênero, comportamento afetivo-sexual, aceitação da gravidez, cuidado com o bebê, retorno ou não à escola, inserção no mercado de trabalho e profissionalização.

A legislação representada pela Constituição Federal de 1988, pelo Estatuto da Criança e do Adolescente e pelo Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo ressalta a importância da família para o desenvolvimento da criança e do adolescente, seus direitos e deveres. Por isso, na execução da medida socioeducativa, a família também deve ser foco na investigação inicial, na construção do Plano Individual de Atendimento e das intervenções.

No caso de Maria, sua tia e avó compareceram para a primeira entrevista, quando foi realizada a Interpretação da Medida, mas a avó foi a única familiar presente nos demais atendimentos, sendo que ninguém participou do atendimento de encerramento da medida. Sua avó justificou o não comparecimento da mãe da adolescente dizendo que esta nunca foi presente na educação dos filhos. Diante desse quadro, a visita técnica domiciliar seria fundamental para obter maiores informações da realidade vivida pela família; assim, as intervenções planejadas poderiam dar maior suporte e a todos os envolvidos, por meio de orientação, estímulo e valorização (FUNDAÇÃO CASA, 2007).

Na elaboração do Plano Individual de Atendimento, a tia e avó de Maria deram informações relativas ao histórico familiar e da adolescente, como gestação, parto, infância e início da adolescência. No tocante às expectativas para o futuro da adolescente, elas revelaram concepções e valores diferentes. Sua avó esperava que ela trabalhasse para vencer e se tornasse gente na vida. Sua tia esperava que ela casasse, tivesse uma casa com marido para cuidar de seu filho.

As expectativas de suas familiares desvelam valores que só podem ser compreendidos se analisados considerando questões de classe social e de gênero. Sua avó era analfabeta, tinha 58 anos, não tinha formação, estava desempregada e vivia com seu marido. Não havia informações sobre sua tia.

Talvez a decisão por morar na casa dos pais do namorado tenha sido uma tentativa de constituir família e não apenas de viver num local melhor para ela e seu filho. Também sua excessiva preocupação em trabalhar não talvez seja apenas devido à necessidade gritante, diante de uma renda de 2,2 salários mínimos para 11 pessoas, mas revele ainda identificação com um valor de sua avó, que parece ser bastante presente em sua educação.

No planejamento das ações das intervenções técnicas, o planejamento familiar, também valorizado pela tia, foi focado, mas o trabalho e a profissionalização não, apesar de esse tema ser uma demanda da adolescente.

As demais participações da avó de Maria aconteciam quando havia algum problema com a neta, como conflitos com os pais do namorado; ou seja, quando Maria não obedecia às ordens impostas, surgia o pedido de ajuda à técnica, que corroborava a ação repressora e punitiva.

b. A Pasta Técnica de Leandro

Síntese

Leandro estava com 13 anos quando cumpriu a medida socioeducativa de prestação de serviços à comunidade, cuja duração foi de quatro meses, durante oito horas semanais. O adolescente iniciou o cumprimento da mesma no final do ano de 2006 e a concluiu em 2007. Ele morava com os pais, seu avô e irmã, também adolescente. A renda familiar na época somava 6,2 salários mínimos e a residência era própria.

O ato infracional cometido foi classificado como agressão a um colega da escola. Leandro permaneceu estudando na mesma escola após o delito. O adolescente cursava a 6ª série

do Ensino Fundamental numa escola estadual da região. Havia reprovado a 5ª série por excesso de faltas.

Os pais de Leandro iam sempre juntos nas reuniões técnicas familiares, mas, pelos registros encontrados na pasta, a mãe era quem participava mais, tendo se declarado responsável pelos cuidados com a educação dos filhos devido ao que denominou de ausência e falta de autoridade do pai.

Logo no início, a técnica que acompanhou o adolescente o colocou para auxiliar o monitor da oficina de capoeira, que acontecia semanalmente na própria entidade conveniada executora da medida socioeducativa em meio aberto. Após 15 dias, a técnica foi informada pela mãe de Leandro de que este estudava em período integral e de que os horários de prestação de serviços comunitários coincidiam com seu horário escolar.

Para solucionar o problema, a técnica realizou uma visita à escola onde o adolescente estudava, com o objetivo de estabelecer uma parceria e acordou que Leandro auxiliaria os professores nas atividades no período da tarde, duas vezes por semana. O contato com a escola se deu com a coordenação pedagógica. Nessa primeira e única visita, a técnica encontrou Leandro na coordenação após queixa de uma professora devido ao seu comportamento indisciplinado e agressivo. Houve apenas mais dois contatos com a escola, mas por meio de documentos, como o ofício solicitando envio de relatório e o próprio relatório. Nesses últimos documentos, a coordenação se queixou novamente do comportamento agressivo do adolescente, mas ressaltando que ele não apresentava nenhum problema relativo à aprendizagem.

As intervenções realizadas aconteciam por meio dos atendimentos individuais e familiares, de caráter repressor e punitivo, com ameaças de envio de relatório à Vara da Infância e Juventude. O adolescente não faltou a nenhuma atividade relativa ao cumprimento da medida socioeducativa e, pela avaliação que ele fez por escrito, tratou-se de uma experiência positiva, apesar das queixas de todos os envolvidos de que o comportamento do adolescente não havia mudado.

Profissionais

A análise que será efetuada, neste caso, será ampliada para profissionais da escola onde o adolescente estudava, devido ao pontual contato da técnica com a instituição de ensino.

Alguns aspectos que serão apresentados têm semelhanças com a técnica que acompanhou Maria; portanto, optamos por citar as semelhanças, tendo em vista que a análise aprofundada foi feita no caso anterior e analisaremos os novos temas que surgirem.

Ponto de vista e expressões

Da técnica

Os registros realizados pela técnica eram pontuais e objetivos, focados nas ações desenvolvidas. Os temas discutidos eram citados e raramente desenvolvidos, o que torna difícil identificar um registro específico que expressasse um pensamento daquela.

As intervenções realizadas pela técnica durante os atendimentos individuais e familiares focaram a agressividade do adolescente e seus comportamentos inadequados, classificados como deboche, ironia, falta de atenção, indiferença com o que a educadora dizia a ele. A técnica sempre registrava que orientava o adolescente e seus pais a refletirem sobre os fatos ocorridos, mas não encontramos registros de reflexões promovidas como uma intervenção sua.

Apenas um atendimento recebeu o registro de uma observação sua, quando a técnica recebeu o relatório de acompanhamento da escola com muitas queixas sobre o adolescente. Após orientar os pais e o adolescente a refletirem sobre a problemática para evitar problemas, a educadora colocou que o adolescente não se importava com suas orientações e que sua mãe não percebia como erradas as atitudes do filho, encobrindo-as ao culpar outras pessoas.

Diante do exposto, identificamos os seguintes aspectos a serem analisados: sua concepção de relação pedagógica e do papel do técnico e um olhar individualizante e rotulador para o adolescente e sua família.

Como exposto na análise da pasta de Maria, o papel do técnico na ação socioeducativa é fundamental, principalmente no estabelecimento do vínculo com os adolescentes e seus familiares e o manejo dessa relação. A impessoalidade dos registros indica distanciamento entre técnica, adolescente e familiares e uma relação inadequada, aparentemente sem vínculo. Em quase todos os registros de atendimento, a postura da técnica era de culpá-los por tudo, cobrando mudanças e orientando-os a refletir, sem espaço para escuta, acolhimento, reflexão e valorização de seus potenciais.

Ela parece ter compreendido que a agressividade e os comportamentos do adolescente eram decorrentes da educação que a mãe tinha dado, ao encobrir e não enxergar os erros do filho e da falta de comprometimento do adolescente com o cumprimento de regras e em mudar suas atitudes. Novamente, assim como na análise da pasta de Maria, estamos diante de mais uma concepção individualizante, que analisa apenas aspectos relacionados ao desenvolvimento do adolescente e sua família.

Impessoalidade, distanciamento, estabelecimento de uma relação fragilizada, análise individualizante e olhar rotulador expressam uma prática condizente com a repressão, punição

e controle dos adolescentes e suas famílias, com o objetivo de manter a ordem social, sem considerar outros aspectos como os sociais, políticos, econômicos, questões étnicas, raciais e de gênero, tradicional no tratamento ao adolescente infrator.

Trata-se de um tipo de compreensão, valores e ideologias individuais, sociais e institucionais que se mantêm apesar dos esforços dos movimentos sociais e dos avanços na legislação.

Da coordenação pedagógica da escola

O contato inicial e pessoal da técnica com a escola se deu com a diretora dessa instituição por meio de uma visita. Num segundo momento, a relação se estabeleceu por meio da emissão de ofício da técnica solicitando o envio do relatório de acompanhamento e do próprio relatório emitido pela escola, assinado por vários profissionais e pela diretora – infelizmente, não sabemos quem são esses profissionais, se são os professores do adolescente, quem dava aula para ele e quem ele ajudava na prestação dos serviços comunitários, pois o relatório não especificava suas funções. Por fim, mais um contato se deu pelo preenchimento do formulário de avaliação da atuação do adolescente nas atividades comunitárias auxiliando só professores no período da tarde.

As queixas foram as mesmas nesses três contatos, direcionadas na agressividade do adolescente e na sua forma de se relacionar com colegas, professores e funcionários, por meio de deboches, ironias, agressões verbais, sendo que a queixa de agressão física se refere apenas a colegas. Há o reconhecimento de que Leandro não apresentava problema de aprendizagem e o elogio à sua capacidade de raciocínio lógico, mas apenas quando queria participar das atividades em sala. Os professores destacavam que tentavam lidar com estes problemas por meio do diálogo, queixavam-se de que o resultado era lento e pediam ajuda.

Como não houve investigação aprofundada da trajetória escolar de Leandro, não sabemos há quanto tempo este estudava na mesma escola, há quanto tempo a instituição de ensino se queixava de seus comportamentos, se o ato infracional havia acontecido no ano em que fora reprovado ou não, se quando tinha sido reprovado estudava nesta escola. Portanto, nossa análise praticamente se baseará em hipóteses, com base na literatura estudada.

Diversos autores estudaram o ponto de vista dos profissionais das instituições públicas de ensino em relação à indisciplina e violência escolar, relações interpessoais, funcionamentos escolares, questões de gênero, critérios de avaliação, cultura escolar, relações de poder, fracasso escolar (BORDIEU, 2007; CARVALHO, 2001, 2004; RUOTTI, 2006; SOUZA, 2007; TRASSI, 2008; VIANNA; UNBEHAUM, 2004).

Para Bordieu (2007), grandes instituições realizam e produzem a ordem social; a escola tem função importante neste sentido, incluindo a reprodução da dominação masculina e de papéis masculinos e femininos. Vianna e Unbehaum (2004) enfatizam a importância de se adotar a perspectiva de gênero na análise das políticas públicas educacionais e na problematização das desigualdades sociais, valores, costumes, hierarquias e relações de poder que são estabelecidas, pois nossos sistemas educacionais estão marcados pela ideologia dominante que se reflete nos documentos oficiais, na arquitetura das instituições educacionais, nos materiais pedagógicos, nas práticas pedagógicas, normas disciplinares e nas relações interpessoais.

Para Carvalho (2001, 2004), as questões de gênero devem ser compreendidas em conjunto com aspectos relacionados à classe social, etnia e raça, que configuram outras hierarquias. Tais valores, costumes e hierarquias constituem a cultura escolar, que, por sua vez, tem grande importância na constituição das identidades dos alunos e na sua trajetória escolar. Essa autora destaca que os valores relacionados a gênero, por exemplo, interferem nos critérios de avaliação utilizados pelas professoras, assim como na relação entre professores e alunos, culminando em comportamentos que podem variar da submissão a estratégias de enfrentamento, principalmente por parte dos meninos. Após alguns anos, essas atitudes de indisciplina podem culminar em violência escolar, na tentativa de afirmar masculinidades, quando esses alunos crescem.

Além da cultura escolar, há aspectos que são fundamentais para compreender atitudes classificadas como agressivas dos alunos. Souza (1997) define alguns funcionamentos escolares que contribuem para a produção de professores, pais e alunos fracassados. Baixos salários, desvalorização profissional, implementação de políticas educacionais de forma autoritária e ausência de espaços sistemáticos de reflexão podem produzir educadores que se distanciam cada vez mais das finalidades da escola. Formação de salas homogêneas, faltas e trocas de professores, preconceitos relacionados à classe social e raça dos alunos, encaminhamentos a especialistas e humilhações são práticas frequentes nas escolas estaduais de São Paulo (RUOTTI, 2006) e podem produzir alunos fracassados. Por fim, as reuniões de pais, marcadas por críticas e cobranças, sem escuta, acolhimento e orientação, bilhetes nos cadernos e preconceitos destinados aos pais podem torná-los fracassados também.

Trassi (2008) discorre acerca da forma de a escola lidar com o adolescente em conflito com a lei, principalmente no tocante às medidas socioeducativas em meio aberto. A autora considera que a escola e a família apresentam dificuldades de lidar com a adolescência; entretanto, quando o adolescente se encontra em medida socioeducativa em meio aberto, as

dificuldades parecem ser maiores, pois este é considerado como o que vai tumultuar e desestruturar toda a já precária condição de trabalho escolar. A autora argumenta ainda acerca da dificuldade da escola em reconhecer suas ações e manejos de caráter repressivo e que acabam culminando na própria violência. Nesse sentido, muitas vezes, as ações dos adolescentes deveriam ser compreendidas como estratégias de resistência à tentativa de homogeneização das normas institucionais, ou como forma de expressar algo vivenciado, como a humilhação, o não aprender, ou até para afirmar sua liderança entre os pares. Para Trassi (2008):

A recepção do adolescente e/ou sua família pela escola e a sustentação de sua permanência, os manejos administrativos, técnicos, pedagógicos deste adolescente indicam um modo de olhar, de escutá-lo, compreendê-lo, revela uma mentalidade. Aquela do antigo Código de Menores pautada na doutrina da situação irregular que estabelecia uma política assistencialista e repressiva para as crianças e adolescentes pobres; ou, a mentalidade do novo instrumento jurídico de garantia dos direitos à infância e adolescência pautada na doutrina da proteção integral – o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA). As consequências do modo como ele é recebido e incentivado ou não a permanecer na escola pode desenhar o presente e o futuro deste adolescente e, também da comunidade à qual pertence.

Nada disso parece ter sido investigado pela técnica, provavelmente porque, na sua concepção, não se trata de características relevantes do universo escolar que podem ter contribuído para o comportamento agressivo de Leandro. Da mesma forma, apesar de o relatório da escola alegar que o diálogo é uma estratégia frequente, pesquisas indicam que, quando as escolas realmente introduzem práticas democráticas, baseadas em espaços sistemáticos de participação e reflexão de alunos, pais e professores, para a compreensão e busca de soluções para os problemas enfrentados, há resultados positivos, com melhora das relações interpessoais entre todos os atores da escola (alunos, professores, funcionários, pais e comunidade), com redução da indisciplina, de ações contra o patrimônio, furto, agressões verbais e físicas (RUOTTI, 2006b).

Como consequência, temos um caso em que a escola tenta todos os recursos que estão ao seu alcance, reconhece que suas estratégias não estão dando certo, mas a explicação para isso não é a falha em suas ações, mas sim o adolescente. A mãe de Leandro culpa outras pessoas: quem seriam essas pessoas? Profissionais da escola, a própria atuação da técnica? Os colegas de Leandro? E assim estamos diante de uma série de acusações sem um espaço sistemático de reflexão e escuta coletiva para buscar uma compreensão, envolvimento e estratégias de superação.

Procedimentos e intervenções

As concepções e expressões dos profissionais desvelam suas práticas e vice-versa, numa relação dialética. Tal aspecto será melhor elucidado a seguir com foco nas ações da técnica e não dos profissionais da escola.

O Plano Individual de Atendimento apresentava muitos dados, registros referentes aos procedimentos utilizados para a aquisição da documentação pessoal e escolar do adolescente relativa à prestação dos serviços comunitários; porém, não se apresentaram metas a ser alcançadas em sua escolarização, profissionalização, esporte, cultura, lazer e saúde.

A investigação da trajetória escolar anterior ao cumprimento da medida novamente se resumiu ao que o Plano Individual de Atendimento questiona: idade em começou a estudar, se estudava, onde, se havia reprovado, evadido, qual o motivo. Novamente, o espaço para escrever as providências, visitas ou contatos com a escola não estavam preenchidas. Na análise da pasta de Maria, a técnica não havia efetuado nenhum contato com a escola; no caso de Leandro, isso aconteceu devido ao cumprimento das atividades comunitárias, para que o adolescente não perdesse nenhuma aula, já que estudava em período integral. No entanto, um dado interessante é que a técnica apenas descobriu que o adolescente estudava em período integral após duas semanas do início da medida, apesar de o formulário do Plano Individual de Atendimento possuir espaço para essa informação. Nesse período, Leandro permaneceu cumprindo com suas atividades comunitárias na própria entidade executora da medida, auxiliando o monitor da oficina de capoeira. Isso confirma a superficialidade da investigação da vivência escolar passada e presente do adolescente.

O Plano Individual de Atendimento é um formulário longo e deve ser preenchido logo nos primeiros atendimentos e durante todo o cumprimento. Seu preenchimento pressupõe a construção de um projeto de vida para o adolescente e deve se constituir num referencial para após o término da mesma. Como já citado anteriormente, é fundamental o envolvimento de sua família, do adolescente e do técnico, por meio da sensibilização, promoção de reflexão e permanente ressignificação dos seus conteúdos. Dessa forma, compreende-se que sua construção não deve restringir-se apenas à coleta de dados, mas os registros encontrados desvelam esse caráter (FUNDAÇÃO CASA, 2007).

A técnica, ao ser informada do conflito de horários, realizou uma visita técnica na escola com o objetivo de realizar uma parceria com a entidade conveniada. Na escola, encontrou Leandro na diretoria após ter atrapalhado a professora em sala de aula. A estratégia realizada pela técnica, com base em seus registros, resumiu-se a uma ação repressora e punitiva, ameaçando enviar relatório à Vara da Infância e da Juventude se ele continuasse com o

comportamento alterado. Aparentemente, não houve nenhuma tentativa de promover um diálogo e de observar como se configuravam as relações interpessoais entre adolescente e profissionais da escola. A técnica prosseguiu com o estabelecimento da parceria e ficou definido que a escola enviaria relatório de acompanhamento para verificação da frequência às aulas, às atividades comunitárias, seu rendimento escolar e comportamento. Diante do exposto, levantamos a hipótese de que a parceria estabelecida teve como objetivo realizar ações repressoras, controladoras, vigilantes e punitivas em relação ao adolescente.

No atendimento individual seguinte, a técnica ressaltou que Leandro deveria refletir acerca de suas atitudes e o relembrou de que o ato infracional tinha sido cometido na escola. Novamente, não houve menção a promoção de reflexão e escuta, na tentativa de compreender o significado de suas ações para melhor planejar intervenções com vistas a superar a situação (MIYAGUI, 2008; TRASSI, 2008).

O adolescente também preencheu o autorretrato, procedimento previsto no Caderno de Gestão da Fundação CASA (2007): trata-se de um formulário que deve ser preenchido pelo próprio adolescente e tem a finalidade de expressar como a pessoa está se vendo naquele momento de sua vida. Leandro preencheu o autorretrato e esse documento é o único que contém uma expressão própria do adolescente, pois a técnica, em nenhum registro, inseriu alguma fala, ideia ou pensamento do adolescente.

As intervenções voltadas aos familiares focaram os atendimentos com a presença deles e as reuniões em grupo entre pais com temas específicos que apenas tiveram o título registrado, como: “O benefício da prestação continuada (benefício previdenciário)” e “Maneiras fáceis para criar um delinquente”. Não sabemos o conteúdo trabalhado.

Adolescente

Conforme já especificado, o material que temos disponível para analisar algo relacionado a Leandro refere-se principalmente ao autorretrato. Além disso, analisaremos conteúdos específicos do Plano Individual de Atendimento e da ficha de avaliação do adolescente relativa ao cumprimento da prestação de serviços comunitários.

No Plano Individual de Atendimento, não há nada preenchido em relação à profissionalização, principalmente no que se refere a possíveis interesses; descobrimos que ele não frequentava atividades culturais e de lazer e jogava futebol duas vezes na semana; no tocante às suas expectativas para o futuro estava registrado que o adolescente não apresentava nenhuma expectativa.

No autorretrato preenchido, as informações que destacamos são relativas à sua vivência escolar, sentimentos e preocupações. Leandro escreveu que estava frequentando a escola, que considerava bom o seu relacionamento com colegas e funcionários da escola e regular com os professores, o que ele mais gostava na escola era a quadra de futebol e o que menos gostava é da diretoria, português era a disciplina que ele achava mais interessante e as pessoas mais importantes na escola são os professores, porque sem eles não haveria aula. Leandro não registrou nenhum sonho; declarou que sua principal preocupação é sua família, sua aflição é que não tem filhos, não sabe quais são suas esperanças nem suas necessidades.

De acordo com a proposta pedagógica da Fundação Casa (2007), o autorretrato juntamente com o PIA, pode contribuir para compreendermos como o adolescente se vê no mundo, o quanto se conhece (pontos fortes e fracos), quais são seus sonhos, medos, frustrações, quais são seus recursos internos, como lida com situações de conflito e como se relaciona com os grupos aos quais pertence. A partir disso, é possível elaborar ações para a promoção do autoconhecimento considerando os seguintes aspectos: identidade; autoestima; autoconceito; autoconfiança; não temor ao futuro; sonhos, projeto de vida; sentido de vida; assunção do controle de sua vida; capacidade de lidar com a adversidade e de crescer com ela; vinculação familiar; capacidade de significar e ressignificar sua relação com os estudos; cuidado com a própria saúde; trabalho; esporte; lazer; cultura; compreensão da própria história.

Os profissionais da escola colocam que Leandro apresenta dificuldade de acatar regras; quando contrariado, profere ofensas e apresenta comportamento social inadequado com colegas, professores e funcionários. O adolescente considera, por um lado, a qualidade de sua relação com os professores regular; por outro lado, reconhece o valor dos professores; já com os funcionários considera sua forma de se relacionar boa; porém a diretoria parece representar o que a escola tem de mais negativo para ele. Seus registros, sua expressão entram em conflito com algumas qualificações que recebeu por parte da escola. Isso parece indicar que a comunicação realmente não está funcionando. Será que alguém sabe o que Leandro sente e pensa? Qual é o espaço para expressão e criação que a escola fornece? A quadra de futebol representaria um espaço de liberdade, de criatividade, um momento de prazer – já que gosta de jogar futebol – e de expressão para este adolescente?

A escola declara que oferece oficinas com atividades diferenciadas e que mesmo nesses espaços o adolescente se comporta de forma inadequada. Quais serão essas atividades? Nada disso foi investigado.

Não sabemos quem é Leandro; em função do silenciamento do adolescente, só podemos levantar hipóteses para tentar compreender a forma de agir relatada pelos adultos. Esse quadro

não oferece ao adolescente espaço favorável para o desenvolvimento de habilidades previstas pela proposta do protagonismo juvenil e os quatro pilares da educação (aprender a ser, conviver, fazer e conhecer).

Checchia (2006) ressalta a importância de atentar para a pluralidade de adolescências e das especificidades e diversidades de suas experiências escolares, ou seja, eles devem ser compreendidos como alunos adolescentes e não apenas como alunos. Para que isso seja possível, os alunos que participaram de sua pesquisa destacaram a relevância de se sentir ouvidos e valorizados, pois percebem que suas ideias, opiniões, concepções, objetivos são menosprezados pelos educadores e que há pouco ou quase nenhum espaço para que possam expor o que sentem e pensam. Será que Leandro também não apresentava a mesma percepção e suas atitudes com base na agressão verbal ou física não seriam a única forma que conhecia de se expressar?

Segundo o relatório de encerramento elaborado pela técnica, Leandro realizou todas as atividades previstas, mas concluiu a medida insatisfatoriamente porque não apresentou mudança de comportamento. O que poderia explicar tal fato? Miyagui (2008) traz algumas contribuições para iluminar nossos questionamentos.

A autora ouviu dois adolescentes que cumpriram medida socioeducativa, pois queria saber qual tinha sido o sentido e o significado dessa experiência em suas vidas. Sua análise aponta para mudanças na constituição subjetiva dos dois adolescentes participantes devido a um processo de ressignificação de suas relações intersubjetivas, proporcionado pelo engajamento em atividades que contribuíram para sua profissionalização e perspectiva de futuro e, principalmente, em decorrência do papel do educador, que foi fundamental ao estabelecer uma relação positiva com os adolescentes, promovendo espaço para reflexão e criando novas necessidades e razões para cumprir a medida (MIYAGUI, 2008).

Pelo exposto, nos parece que o vínculo estabelecido entre técnica e adolescente não proporcionou condições que provocassem mudanças na situação relatada.

Familiares

Assim como os registros da técnica pouco expressaram falas, ideias, sentimentos e pensamentos de Leandro, o mesmo aconteceu em relação aos pais do adolescente. Identificamos prováveis registros que se referem a alguma expressão deles nas informações presentes no Plano Individual de Atendimento relativas às expectativas da família com relação ao futuro de Leandro, histórico familiar e o histórico do adolescente e no primeiro atendimento, quando o ato infracional foi descrito pela mãe deste.

A mãe de Leandro expôs que houve um conflito entre seu filho e um colega da escola e o adolescente em questão deu um soco no olho do colega. Não há registro do ponto de vista do adolescente, o que pode indicar que o funcionamento familiar também apresenta pouco ou nenhum espaço para o diálogo e resolução conjunta de conflitos.

No histórico familiar, há a informação de que a mãe seria a responsável pela educação dos filhos, seu esposo não tem autoridade em relação aos filhos porque durante a infância dos mesmos esteve ausente e se isentou das responsabilidades relacionadas à educação dos filhos porque trabalhava fora todos os dias. Ainda com base nas informações fornecidas pela mãe, o parto de Leandro foi traumático aos oito meses de idade e teve icterícia. Quando o adolescente era criança, o incentivava a ir à escola dando-lhe presentes, se contrariado, jogava-se no chão e batia a cabeça na parede. Aparentemente, o relacionamento familiar foi exposto como satisfatório e que os problemas são decorrentes das atitudes de Leandro, que se comporta de maneira rebelde, não obedecendo às ordens do pai, tem dificuldade de seguir orientações e é agressivo. Não há registros de problemas mentais em nenhum membro da família, com relação à saúde, há um dado que o adolescente tem uma doença genética, mas a mesma não é especificada.

Temos, então, os seguintes temas para serem analisados: a inclusão da família no processo socioeducativo, a concepção de adolescência e questões de gênero.

Miyagui (2008), em sua pesquisa verificou a importância do vínculo estabelecido entre adolescente e educador e o quanto isso foi favorável ao desenvolvimento do processo socioeducativo. No entanto, apesar destes aspectos, a autora identificou pouca participação da família e compreendeu que este problema era decorrente da instituição responsável pela medida que proporcionou pouco espaço para a participação da família dos dois adolescentes ouvidos. Ela assinala a importância da inclusão da família nesse processo socioeducativo.

Os registros indicavam que os pais de Leandro sempre iam juntos aos atendimentos familiares com a técnica, mas, nas reuniões em grupo, sua mãe é quem participava. Isso pode indicar que, apesar da presença do pai do adolescente, isso não garantia sua efetiva participação na construção do Plano Individual de Atendimento, na reflexão sobre a trajetória percorrida, na ressignificação de valores, comportamentos, na construção de um projeto de vida, ou seja, como parte do processo socioeducativo.

Checchia (2006) realizou um extenso levantamento bibliográfico sobre adolescência no campo da Psicologia e reiterou o predomínio de uma concepção naturalizante, biologizante da adolescência, considerada como um período de mudanças físicas, hormonais, com tendências a conflitos emocionais, à agressividade e delinquência. A autora faz uma discussão e destaca o

quanto esse discurso está veiculado socialmente e é reproduzido pelos próprios adolescentes, apesar de estes elaborarem uma crítica em relação a essa visão. Considero que o discurso dos pais de Leandro reflete tal concepção, ao considerarem e se relacionarem com o filho sempre destacando sua “agressividade” e “dificuldade de acatar regras”.

Souza (1996) analisa os prontuários de crianças e adolescentes encaminhados para avaliação psicológica em clínicas-escola da cidade de São Paulo e questiona as perguntas presentes nesses documentos, voltadas para aspectos biológicos e o funcionamento familiar, o que revela uma concepção também naturalizante e biologizante da atuação do psicólogo, desconsiderando aspectos institucionais, sociais e culturais para a compreensão do que acontece com uma criança ou adolescente na escola.

No caso das pastas técnicas e do Plano Individual de Atendimento, identificamos espaços para o preenchimento de informações relativas aos aspectos físicos, emocionais, familiares e sociais do adolescente. Entretanto, há poucas linhas disponíveis para o registro dessas informações, indicando que, muitas vezes, não se considera a necessidade de uma investigação mais aprofundada dessas questões e acaba-se restringindo a atuação do técnico ou educador que executa a medida socioeducativa. Portanto, questionamos o quanto dispor um espaço no Plano Individual de Atendimento e prever nos fundamentos pedagógicos uma investigação interdisciplinar e intervenção intersetorial não estão apenas no papel, sendo que a prática ainda permanece ancorada na visão da Doutrina da Situação Irregular.

No tocante às questões de gênero, Almeida (1996) traz importantes contribuições para pensarmos na constituição do relacionamento familiar brevemente exposto. Para o autor masculinidade e feminilidade também são metáforas de poder e de capacidade de ação, acessíveis a homens e mulheres. A masculinidade hegemônica pode ser compreendida como um consenso vivido, modelo cultural ideal, inatingível, que controla homens e mulheres, representa um discurso sobre dominação, com privilégio do homem, porém com assimetria interna (hetero e homossexual) e hierarquia (mais ou menos masculino). A masculinidade não é mera formulação cultural de um dado natural, é processo frágil, vigiado, autovigiado e disputado. A apreensão das relações de gênero se dá na negociação quotidiana por meio das interações carregadas de poder, das reformulações das narrativas de vida.

Em sua pesquisa, o autor verificou a existência de um significado cultural do trabalho, baseado no esforço corporal, sacrifício e exposição. As mulheres, por sua vez, têm no casamento o estatuto de adulto e obtenção de poder na casa, marido e filhos. Junto com o trabalho do marido, esses aspectos têm grande influência na constituição do gênero das

crianças, no laço estabelecido entre mãe e filha (de maior proximidade) e entre mãe e filho (com distanciamento a partir de uma certa idade). Segundo o autor (ALMEIDA, 1996, p. 181):

O casamento e a constituição da família são fulcrais para a definição do estatuto da pessoa responsável. Mas a casa e a vida doméstica são pontos de passagem para a maioria dos homens e, para aqueles que não o são, a expressão pública e verbal dessa realidade sentimental não é bem acolhida.

A partir do casamento, a mulher pode gerir uma casa, considerando sua estrutura física, a administração do dinheiro da casa e os filhos. Nessa relação de poder, Almeida (1996) identificou, por parte dos homens participantes de sua pesquisa, um misto de receio e ironia em relação às mulheres. Diante do exposto, o autor faz uma provocação e questiona se a permanência da mulher nos cuidados domésticos e o poder que lhe é atribuído não seria realmente uma forma de opressão e poderia explicar a preferência do homem pelos espaços públicos, diante da falta de poder no espaço doméstico.

A pesquisa de Almeida (1996) foi realizada num povoado de Portugal, representa outra cultura, outro contexto; portanto não podemos simplesmente transferir suas descobertas e hipóteses para nossa realidade pesquisada. Porém, ao aprofundar a temática relações de poder e das assimetrias entre masculinidades e feminilidades, por meio de negociações cotidianas, é possível levantar hipóteses acerca das relações estabelecidas na família de Leandro. Observamos maior destaque da figura da mãe do adolescente, sua queixa em relação à ausência do marido na educação dos filhos por trabalhar fora, podemos identificar possíveis identidades de gênero masculinas e feminina e suas relações de poder, em que a mãe manifesta deter maior poder principalmente no que se refere aos filhos. No entanto, ao se referir à infância de Leandro, a mãe relata que sua principal estratégia para incentivá-lo a ir para a escola baseava-se na compra de presentes, revelando uma relação de mercadoria com a escolarização do filho e sem recursos para compreender ou incentivar a trajetória escolar deste.

Moore (2000) afirma que classe, raça e gênero são empregados na representação da violência; da mesma forma, são fundamentais para a formação dos discursos sobre identidades sociais e constitutivas de modos de subjetividade. Dessa forma, as diferenças de gênero, raça e classe estão presentes nas fantasias de poder e de identidade e, quando essa relação é posta em questão – ou seja, não é possível manter a fantasia de poder – deflagra-se uma crise na fantasia de identidade, o que pode ter como resultado a violência, ou a ameaça de violência, como meio de resolver tal crise, já que reafirma a masculinidade.

Nesse texto, Moore (2000, p. 43) conclui que a mudança de olhar, ou seja, se deixarmos “de pensar a violência como uma ruptura da ordem social – alguma coisa está errada – e passando a vê-la como sinal de uma luta pela manutenção de certas fantasias de identidade e poder”, será possível chegar mais perto do fenômeno. Para a autora, a violência de todos os tipos está marcada por gênero e, como prática social, é parte de um discurso sobre a diferença de gênero.

Tais aspectos podem trazer alguns elementos para compreendermos a atitude agressiva de Leandro nos espaços que ocupa, incluindo sua família. Como ele se sente em relação à sua família? Como será que é tratado? Qual lugar ocupa em sua família?

As manifestações dos pais indicam atitudes que transitam entre a repressão, punição e acusação, a proteção e não enfrentamento de suas atitudes, sendo que a possibilidade de diálogo não aparece.

c. A Pasta Técnica de Diego

Síntese

Diego tinha 16 anos quando iniciou o cumprimento da medida socioeducativa Prestação de Serviços à Comunidade, no final de 2005. O adolescente é filho único, foi adotado recém-nascido. Sua mãe era dona de casa e seu pai era pastor de uma igreja da região. A renda familiar era de 3,7 salários mínimos. O adolescente estudava na 8ª série do Ensino Fundamental, numa escola particular da cidade, havia reprovado pela terceira vez por problemas com notas, sendo a primeira vez que reprovava a 8ª série. O ato infracional cometido pelo adolescente se tratou de um episódio que sucedeu alguns conflitos anteriores entre o adolescente e outro colega, uma suspensão recebida e, por fim, a discussão com a professora em sala de aula que culminou numa ameaça a esta.

No início do cumprimento da medida, Diego trabalhava como *office-boy*, fazia curso de inglês, espanhol, informática e *hardware*. No início do ano seguinte, o adolescente não estava matriculado no ensino formal, nos demais cursos e também não trabalhava. Seus pais revelaram que ele tinha voltado a usar drogas ilícitas.

Após algum tempo, Diego iniciou o cumprimento de uma segunda medida socioeducativa, Liberdade Assistida, por seis meses e deveria comprovar matrícula escolar. O adolescente apenas efetuou matrícula no segundo semestre de 2006, chegou a se matricular no Projeto Juventude Cidadã e havia voltado a trabalhar, mas um acontecimento parece ter

mudado todas as ações em andamento: sua namorada estava grávida. Essa notícia intensificou os conflitos familiares e os comportamentos agressivos do adolescente, que abandonou estudos, cursos e trabalho. No final do cumprimento da segunda medida, o diálogo tinha sido estabelecido na família, os conflitos pareciam ter sido resolvidos e Diego permaneceu preferindo trabalhar e a fazer cursos profissionalizantes do que estudar, pois sua prioridade era sustentar seu filho.

Em nenhum momento houve contato da técnica com a escola ou qualquer outra instituição, as intervenções se resumiram aos atendimentos individuais, familiares e grupais realizados na entidade executora da medida. Esses atendimentos revelam espaço para diálogo, reflexão, acolhimento e expressão do adolescente e familiares.

Profissionais

Neste caso, nossos comentários terão como base apenas a técnica que acompanhou Diego, haja vista que nenhum contato foi estabelecido com a rede socioassistencial.

Ponto de vista e expressões

Tendo em vista os registros contidos na Interpretação da Medida, a impressão inicial da técnica, ao ser informada de que o adolescente estudava, fazia aula de línguas estrangeiras, informática e *hardware* e trabalhava, foi de que o jovem havia se comportado de forma educada e que parecia não ter estrutura na marginalidade. Assim que Diego deixou de fazer tudo isso e os pais declararam que ele usava drogas, ela registrou que, devido às drogas, abandono dos estudos, *piercing* na língua, o adolescente aparentava ter conhecimento na marginalidade. Diego comportava-se de forma educada e calma, segundo a educadora ele falava e entendia tudo com discernimento, mas, fora da entidade executora da medida, isso não acontecia, confirmando sua vinculação com a marginalidade.

Como já analisado na pasta de Leandro, a visão estigmatizante e estereotipada da adolescência como um período em potencial para a agressão, conflitos e delinquência, parece ter fundamentado o rápido julgamento da técnica no tocante ao envolvimento do adolescente com a criminalidade. Soma-se a isso o preconceito que recai sobre adolescentes das camadas populares, revelando uma ideologia dominante, característica de uma sociedade capitalista, de classes e racista (CHECCHIA, 2006; FEFFERMAN, 2004; HEILBORN et al., 2002).

A técnica preocupou-se em investigar as relações familiares e a forma de se relacionar do adolescente e são esses conteúdos que ela registra na sua investigação em relação ao que levou Diego a cometer um delito na escola. No tocante à família, o ponto de vista da técnica é de que a liderança da família é o pai, que os pais não exercem autoridade em relação ao filho,

que eles dedicam mais tempo à igreja do que ao adolescente e que este sofre bastante com isso e se sente deixado de lado. Diferentemente das pastas técnicas anteriores, encontramos um registro da técnica em que ela afirma que o adolescente não tem interesse em estudar, o que revela que sua compreensão da relação negativa do adolescente com o ensino deve-se a fatores exclusivamente individuais. Esse foco de investigação individualizante e biologizante já foi analisado nas pastas de Maria e Leandro.

Diego participou de todas as atividades relacionadas à medida socioeducativa Prestação de Serviços à Comunidade, mas, para a técnica, não houve mudança positiva em seu comportamento; ao contrário, foi observada uma regressão, tanto que cometeu um segundo delito e uma segunda medida socioeducativa foi aplicada. O segundo ato infracional refere-se ao furto de uma bicicleta, sem relação com a escola, e nada foi modificado na sua forma de compreender os fatos e de investigá-los.

A segunda medida socioeducativa refere-se à Liberdade Assistida, por no mínimo seis meses, e matrícula obrigatória em estabelecimento de ensino. A técnica encerrou a medida de PSC e deu início à LA considerando que houve uma regressão por parte do adolescente e nenhuma modificação no relacionamento familiar.

Diante da concepção da regressão do adolescente e da não modificação das relações familiares, a técnica informou que intensificou suas intervenções nos atendimentos com o adolescente e seus pais, tendo como principal estratégia a promoção de um espaço de escuta e reflexão. Esse dado revela uma concepção de relação educador-educando e de seu papel como responsável pelo acompanhamento de adolescente num processo socioeducativo mais voltado para a característica humana e acolhedora, do que jurídica, formal e informativa, seguindo alguns dos fundamentos éticos, filosóficos, pedagógicos, sociológicos, jurídicos e políticos previstos pela legislação vigente e discutida por diversos autores (COSTA, 2006; FUNDAÇÃO CASA, 2007; TRASSI, 2008).

Procedimentos e intervenções

Como já dito anteriormente, as principais intervenções realizadas pela técnica tiveram como foco os atendimentos individuais com o adolescente e com seus pais e as reuniões em grupo entre adolescentes e entre pais. A escuta, a reflexão e o diálogo parecem permear todos os seus registros, tanto que há vários conteúdos relativos a falas, ideais, pensamentos e reações afetivas do próprio adolescente e de sua mãe.

No tocante à escolarização do adolescente, a técnica resumiu suas ações apenas no envio de ofícios solicitando a matrícula escolar. Como o adolescente e seus responsáveis não

procuraram a escola no início do ano letivo, Diego não conseguiu efetuar a matrícula no primeiro semestre. Após encaminhamento da técnica para a Diretoria de Ensino, conseguiram garantia de vaga para o segundo semestre, no período noturno, na mesma escola particular onde o adolescente estudava e onde cometeu seu primeiro ato infracional. A matrícula foi efetuada no segundo semestre após cobrança da técnica, mas o adolescente acabou abandonando os estudos no final do cumprimento da segunda medida.

Em nenhum momento houve contato com a escola para obter mais informações e compreender o que havia acontecido para o adolescente cometer o ato infracional. No entanto, os poucos registros presentes no Plano Individual de Atendimento, revelam que o adolescente havia reprovado por notas a 5ª e a 6ª série do Ensino Fundamental e, naquele momento, caminhava para a terceira reprovação na 8ª série. Trata-se de uma trajetória com problemáticas que se refletiram inicialmente nas notas, num segundo momento no comportamento devido ao ato infracional e, por fim, na evasão.

São trajetórias que estão presentes com frequência na história de muitos adolescentes que cumprem medida socioeducativa em meio aberto, haja vista as próprias estatísticas da Fundação CASA (2006) – 87% eram meninos, 68% encontravam-se no Ensino Fundamental II, ou seja, apresentam histórico de fracasso escolar, com queixas de indisciplina, problemas de aprendizado, violência, repetência, transferência de escola, expulsão e evasão.

O próprio ato infracional de Diego foi precedido por diferentes momentos de conflito e de tensão. Primeiro ele estava no intervalo das aulas e foi acusado por uma professora de fechar a torneira que alguns funcionários estavam usando, ele alegou que tinha sido um colega, o que resultou num conflito entre os dois que terminou na diretoria com suspensão. Diego foi para a sala de aula, estava nervoso, disse que encostou o cotovelo na janela, o vidro quebrou e caiu exatamente no carro da professora que estava dando aula para ele e que o acusou de ter feito de propósito. Diego ficou mais nervoso, disse que não teve a intenção de fazer isso, a discussão aumentou e ele ameaçou a professora, que registrou um boletim de ocorrência.

Relatos como esse revelam cotidianos escolares permeados por conflitos, agressões verbais entre alunos, entre alunos e professores e entre alunos e funcionários, falta de espaço para diálogo e com medidas disciplinares autoritárias e repressivas na tentativa de solucionar os problemas e sem obter sucesso (RUOTTI, 2006a).

No estudo de caso realizado por Ruotti (2006a), em escola pública da cidade de São Paulo, as agressões verbais e físicas entre os alunos eram mais frequentes do que entre alunos e professores. Relatos sobre tensões na relação aluno-professor surgiram e justificaram que a

causa para isso seria em sua maioria de comportamentos inadequados dos alunos em sala de aula, como a bagunça, a indisciplina e o desrespeito ao professor.

Abramovay e Castro (2006, p. 50) consideram que:

As incivildades consistem em infrações à ordem estabelecida que ocorrem na vida cotidiana. Mesmo não sendo aparentemente graves, são atos – como agressões verbais, xingamentos, atos de indisciplina, abuso de poder etc. – que têm um potencial de desorganização da ordem coletiva e das referências de sentido individuais, destruindo laço sociais, fomentando sentimento de insegurança, fragilizando instituições, afetando a experiência e a confiança no outro.

Os apontamentos dos autores citados reiteram a importância de se investigar a rede de relações estabelecidas entre adolescente-escola-família. A maior parte das pesquisas investiga essa realidade em escolas públicas, mas, diante do relato do adolescente e de sua trajetória escolar, vários fatores indicam que ela estava tumultuada há alguns anos e que isso talvez tenha se somado ano a ano, até que acontecesse o distanciamento efetivo da escola.

Na área da Psicologia, ainda é comum que o psicólogo clínico não insira a escola em sua investigação, por compreender que a causa do problema encontra-se em aspectos exclusivamente biológicos, psicológicos e familiares, sem considerar aspectos culturais, sociais, de classe social, de raça e etnia e de gênero. Parece-nos que a atuação dessa profissional está ancorada em princípios semelhantes (SOUZA, 1996; CECCHIA, 2006; PATTO, 1990).

No tocante ao cumprimento das atividades comunitárias da PSC, Diego frequentou oficina de grafiteagem e pintura em tela para o cumprimento das oito horas semanais. Não encontramos registro de algum contato pessoal da técnica com o instrutor da oficina para saber como estava a participação do adolescente.

Diferentemente das pastas técnicas de Maria e Leandro, no caso de Diego, encontramos alguns registros que possibilitaram descrever um pouco do que acontecia nas reuniões em grupo com familiares e adolescentes. Numa reunião em que o tema era *Dia das mães*, Diego entregou à mãe um quadro que tinha pintado na oficina, o que parece ter emocionado ambos. No final da medida, Diego pintou um quadro para seu pai. Tal relato indica grande sensibilidade e afetividade do adolescente. As reuniões em grupo têm como objetivo a reflexão e a ressignificação de relações, vínculos e experiências. A atividade elaborada pela conveniada parece ter trazido resultados para essa família.

A técnica também encaminhou o adolescente para o Projeto Juventude Cidadã, que acontece por meio de parceria entre os governos federal, estadual e municipal, com a participação de ONGs. Esse projeto tem como objetivo qualificar jovens entre 16 a 24 anos de

baixa renda para o trabalho, eles recebem uma bolsa-auxílio, participam de aulas com conteúdos técnicos e voltados para formação integral e cidadã. Diego se interessou muito e rapidamente efetuou matrícula após receber o encaminhamento por escrito da técnica.

Esse encaminhamento pareceu ser muito positivo e revelou como o adolescente ainda apresentava desejo de aprender, desde que relacionado à profissionalização.

Diego logo saiu do Projeto Juventude Cidadã, quando descobriu que a namorada estava grávida. Tal fato trouxe inúmeros conflitos familiares e a técnica realizou intervenções com base na escuta, acolhimento, espaço para expressão e reflexão, orientando o adolescente e sua mãe a conversarem com o pai para encontrarem juntos uma solução. A família viajou junto, conversaram muito e solucionaram os conflitos.

A orientação para conversarem e resolverem juntos o problema da gravidez trouxe resultados, mesmo porque apenas nesse momento houve a inclusão do pai do adolescente. Até então, todas as intervenções da técnica focavam o adolescente e sua mãe, sem a presença do pai, e a cobrança dessa presença. Isso pode revelar algumas questões de gênero nas intervenções técnicas, conforme analisado na pasta de Leandro. Algumas concepções de masculinidades e feminilidades atribuem ao homem o papel de provedor e de se manter distante do lar, sendo que à mãe coloca-se a função de administrar a casa e os filhos. Talvez, se o pai tivesse participado de outros atendimentos, as intervenções da técnica tivessem surtido mais efeito.

Consideramos que o papel dessa profissional não era agir com base numa visão clínica da área da saúde, mas como educadora, estabelecendo ações com toda a família e com a rede socioassistencial, o que não aconteceu, tendo as intervenções sido realizadas com base num olhar clínico tradicional. A técnica obteve resultados, mas nossos questionamentos apontam para outros resultados possíveis.

O adolescente

A leitura da pasta nos conduz a construir duas imagens do adolescente: antes e depois de sua namorada engravidar. A gravidez parece ter funcionado como um marco que provocou tanta mobilização em todos os envolvidos, que o adolescente encontrou espaço para se expressar de forma diferente.

No início do cumprimento da medida, os relatos da técnica descrevem um adolescente mais fechado, que diz não saber o que quer de seu futuro, qual curso profissionalizante gostaria de fazer. Diego expõe seus sentimentos quando fala sobre sua família, por se sentir preterido pelos pais, que, segundo ele, dedicavam mais tempo à igreja do que à própria convivência familiar. O adolescente também demonstra ter sentimentos negativos em relação à escola, onde

relata experiência de nervosismo e conflitos com colegas e professores, além de sua trajetória de reprovação e evasão; a matrícula foi efetuada apenas devido à determinação judicial. Mas Diego manifestava interesse em trabalhar, diante de sua mobilização para efetuar matrícula no Projeto Juventude Cidadã.

Diego valorizava a família e o trabalho e não os estudos, mas não sabia como resolver os problemas familiares e nem o que poderia fazer de curso profissionalizante ou ter como profissão. Os conflitos desvelavam um adolescente sensível e emotivo, que não sabia como expressar o que sentia e o que pensava. Os inúmeros atendimentos em que a técnica tentava construir um espaço de diálogo e acolhimento talvez tenham resultado em mudanças gradativas. Nessa dificuldade de demonstração de sentimentos, temos questões familiares que serão analisadas na próxima categoria e outras de gênero. Antes de discorrermos sobre o tema *gênero*, vamos investigar a segunda imagem de Diego.

Já no final da medida socioeducativa, faltando dois meses para o encerramento, Diego, aparentemente animado em participar do Projeto Juventude Cidadã, chegou muito preocupado para um atendimento, pois havia descoberto que sua namorada estava grávida de dois meses, temia dar a notícia ao pai, estava determinado a continuar os estudos, permaneceria afastado da “criminalidade” e não casaria com a namorada. Estava ciente de sua responsabilidade, assumiria a paternidade e trabalharia para sustentar o filho.

No atendimento seguinte, Diego compareceu muito nervoso devido à reação do pai que brigou com ele, acusou-o de irresponsabilidade e disse que não o ajudaria a criar o filho. Nesse atendimento, Diego disse que voltaria a realizar tráfico de drogas para sustentar o filho. A técnica, ao invés de realizar uma intervenção repressora com ameaças de enviar relatório à Vara da Infância e Juventude, acolheu os sentimentos do adolescente, permitiu que ele se expressasse e, na reflexão que promoveu, Diego chorou muito e repensou o que faria, resignificou o momento que vivenciava.

Após algumas semanas, os conflitos familiares tinham sido resolvidos após momentos de diálogo entre pai, mãe e adolescente. A família estava realmente toda envolvida na construção de um projeto de vida para o adolescente diante da gravidez de sua namorada e de futuras mudanças em sua vida. Diego abandonou a escola e o Projeto Juventude Cidadã para poder procurar um emprego, já que seria pai. Mesmo diante de tantas mudanças e abandonos, a medida socioeducativa foi encerrada, a escola permaneceu em segundo plano em detrimento do trabalho.

Levandowski (2001) realizou uma revisão de literatura nacional e internacional tendo como tema central a paternidade adolescente. Descobriu que os estudos nacionais e

internacionais sobre a gravidez adolescente eram poucos, mas, entre estes, a temática *paternidade adolescente* era mais escassa ainda. Entre os estudos encontrados, o foco principal era a prevenção da paternidade e não a busca pela orientação e apoio daqueles que eram pais.

Almeida (2007, p. 2) coloca que “olhar esse fenômeno através das relações de gênero permite situá-lo em seu contexto social, para além dos aspectos biológicos e epidemiológicos”. Heilborn et al. (2002), como já citado anteriormente, reitera a importância de considerar as questões de gênero e de classe social para compreender o fenômeno da gravidez adolescente, tanto para os meninos como para as meninas.

Segundo Saffioti (1987), ao homem e à mulher são dados distintos papéis, que constroem a identidade social de ambos. Assim, espera-se de cada um que cumpra o que lhe foi delimitado, ou seja, o que é permitido ou não realizar. À jovem é destinado o espaço doméstico, privado, independentemente de trabalhar fora ou não, sendo responsável pelos cuidados com a casa, a alimentação, roupa, criação e educação dos filhos e a submissão ao homem. Ao jovem cabe ser o provedor do lar, ter força física, ser racional, viril e corajoso. Consequentemente, os homens “são, pois, obrigados a castrarem certas qualidades por serem estas consideradas femininas, por conseguinte, negativas para um homem” (SAFFIOTI, 1987, p. 25).

Para Almeida (2007), os papéis sociais de gênero são aprendidos desde a infância e se consolidam ao longo da adolescência, o que pode gerar uma série de riscos relacionados à saúde sexual e reprodutiva, paternidade, violência, dependência de drogas e acidentes de trânsito, entre outros.

Além disso, nas classes populares, ser trabalhador e provedor afirma a masculinidade, garante sua passagem à vida adulta e, como consequência, a trajetória escolar, que, em muitos casos, já se trata de uma experiência negativa, cheia de problemas e interrupções, por isso é colocada em segundo plano (ALMEIDA, 2007, HEILBORN et al., 2002).

No tocante à sexualidade, os papéis masculinos tradicionais implicam seu exercício livre. Já a ocorrência da gravidez pode acontecer por uma série de motivos: mau uso dos métodos contraceptivos, dificuldade na negociação destes, a artimanha de dizer para a companheira que deseja ter filhos para ter relação sexual e até realmente desejar a gravidez. A partir da experiência da paternidade, há uma resignificação do trabalho, pois o adolescente antes ajudava com as despesas domésticas e agora se torna provedor da própria família (ALMEIDA, 2007)

Assim como analisado na pasta de Maria, as questões relacionadas a classe social e de gênero causam maior impacto em sua trajetória escolar e de trabalho do que a ocorrência ou não

da paternidade ou maternidade na adolescência (ALMEIDA, HARDY, 2007, HEILBORN et al., 2002).

Considerando a intervenção na área da saúde e da educação, Almeida e Hardy (2007, p. 571) sugerem que:

Essa intervenção é principalmente no pensamento crítico e à auto-estima, para que possam questionar apropriadamente a ordem social e decidir sobre suas escolhas afetivas e sexuais. Os adolescentes necessitam de acesso a informações científicas atualizadas e ao conhecimento de seus direitos reprodutivos; a serviços de saúde e de educação com profissionais capacitados para atendê-los. Tal capacitação refere-se não somente à competência técnica, mas também à sensibilidade adequada para estimular e respeitar a autonomia dos adolescentes como sujeitos de sua vida reprodutiva.

A família

Neste caso, a questão familiar se destacou bastante, seja pelas constantes queixas do adolescente devido ao distanciamento dos pais que se dedicavam mais à igreja, pelos registros de reuniões familiares em grupo e toda a afetividade envolvida, ou pela mobilização gerada pela gravidez da namorada de Diego.

O pai de Diego era pastor de uma igreja e depois assumiu o cargo de conselheiro tutelar após a eleição na região. Sua presença física se deu mais no início do cumprimento da medida, mas era sempre evocado nos atendimentos por meio dos relatos do adolescente e de sua mãe. Na Interpretação da Medida, o pai se colocou como a autoridade da família, revelou que seu filho adotivo sempre foi desejado e amado, mas agia com agressividade e revolta. O pai não sabia o motivo, já tinha levado o filho na terapia, mas o adolescente parou e se recusava a voltar, que já usou maconha e cocaína, fato que o pai temia voltar a acontecer.

Num outro atendimento, a mãe de Diego reconheceu que ela e o marido se dedicavam muito à igreja e deixavam de ficar com o filho, ela compreendia em parte como o filho se sentia. As orientações da técnica para que tentassem conversar mais e passar mais tempo juntos não deram resultado. A mãe revelou que o filho tinha voltado a usar drogas e que “andava em más companhias”. Diante da notícia da gravidez, ficou preocupada com o problema que surgia e com a reação do marido que em sua fúria, disse ao filho que não o apoiaria, piorando a situação.

Nesse momento da vida familiar, as orientações da técnica foram seguidas, o pai de Diego se aproximou, houve oportunidade de diálogo e conseguiram encontrar solução. Como já dito, Diego assumiria seu filho, mas não se casaria.

Em análises anteriores, já mencionamos as questões de identidade de gênero, atribuição de papéis e relações de poder dentro e fora do espaço doméstico, entre familiares, colegas e na escola. Questionamos que Diego provavelmente não estudava numa escola onde havia práticas democráticas, mas sim autoritárias, atravessada por conflitos interpessoais, microviolências e incivilidades. Consideramos que o mesmo acontecia em sua família.

Segundo Saffioti (1994, p. 445):

Mas nessa hierarquia, a infância e a juventude ocupam um lugar ainda mais inferior. No interior da família, sofrem a violência nas relações tanto pelo pai, quanto pela mãe ou por participarem e presenciarem situações entre os pais. Por outro lado, essa experiência de inferioridade, ameaça, agressão também ocorre fora do espaço doméstico para os mais novos, como por exemplo, na escola, no grupo de amigos, por policiais e outros adultos.

Esse quadro se torna mais interessante pelo fato de o pai de Diego ser Conselheiro Tutelar.

Segundo Souza, Teixeira e Silva (2003), o Conselho Tutelar é um órgão que tem como uma de suas funções a legitimação dos direitos das crianças e adolescentes, deve oferecer à comunidade um espaço de escuta e reivindicação mais próximo a fim de deixá-la ciente de seus direitos. No tocante aos problemas relativos à escola, as autoras consideram que esse órgão tem feito progressos no combate ao fracasso escolar, mas sua ação precisa ser fortalecida principalmente por meio da articulação das diversas instâncias sociais envolvidas no direito à cidadania. Para pensar tal fortalecimento, as autoras propõem que a criação e implantação de políticas públicas que garantam o acesso e a permanência dos estudantes na escola, a formação do conselheiro e conscientização da sociedade devem acontecer de forma interdependente.

De acordo com Souza, Teixeira e Silva (2003):

A formação dos conselheiros precisa ser continuada, na direção do aprimoramento de uma visão crítica e atualizada dos mecanismos e contextos da escola, considerando principalmente as necessidades da parcela da população mais excluída do acesso aos direitos sociais. A concepção de educação do ECA é emancipatória, busca diminuir a desigualdade social e melhorar a qualidade de vida do cidadão. Cabe principalmente ao poder público, que tem a prerrogativa da justiça social, responsabilizar-se pela formação do conselheiro de forma que esta perspectiva política emancipatória seja contemplada.

As colocações dessas autoras nos fazem pensar numa possível contradição no que se refere à atuação do pai de Diego. Trata-se de um cidadão, Conselheiro Tutelar, que tem um filho com problemas sérios e crônicos em sua trajetória escolar e uso de drogas ilícitas, que

utiliza como principal estratégia a repreensão, além de aconselhar o filho a refletir para tomar uma nova postura em relação à própria vida. O Conselheiro deveria ser capacitado para compreender as questões sociais, culturais, a realidade que permeia a educação brasileira, a realidade por trás das drogas ilícitas e o envolvimento dos adolescentes, tanto no que se refere à legislação quanto aos aspectos educativos para poder acolher e orientar a família e a comunidade. No entanto, neste caso, o conselheiro, pai de Diego, não consegue agir com base nos princípios previstos pela legislação vigente com o próprio filho, culpabiliza-o, baseado numa concepção individualizante, descontextualizada, excluindo a própria família e as condições sociais.

Não pretendemos, com esta análise, culpar o pai de Diego, mas sim, concordando com Souza, Teixeira e Silva (2003), apontar o peso da ideologia dominante nas práticas cotidianas dos cidadãos e como apenas a reflexão crítica pode nos apontar um caminho diferenciado.

3.2.2.2 Uma síntese das outras duas pastas técnicas

a. **A Pasta Técnica de Fernanda**

A adolescente teve um delito registrado na escola após se sentir ofendida por uma funcionária. Ela reagiu, foi punida e nada aconteceu com a funcionária. A adolescente foi expulsa da escola, que se fechou para seu retorno, mesmo com ofício da entidade executora de medida socioeducativa, alegando que os demais estudantes a agrediriam em defesa da funcionária. A educadora não planejou nenhuma ação para compreender melhor a situação e tentar modificá-la, como um telefone ou visita à escola. Essa insatisfação é manifestada pela avó da adolescente. A própria Fernanda não se colocou, mas agiu com a orientação da educadora. Tomou todas as providências necessárias para conseguir uma vaga e não perder o ano novamente.

A pasta é curta, a medida socioeducativa é curta, de apenas dois meses, mas os registros são ricos, porque giram em torno da busca por vaga a partir da iniciativa da adolescente, que é a única com perspectiva de futuro informada no início do cumprimento da medida, entre as demais pastas selecionadas.

Este caso mostra como o atendimento foi burocrático, com o distanciamento das ações da educadora. O trabalho se deu por meio de documentos enviados às escolas e diretoria de ensino.

Outro aspecto que se destaca nesta pasta é que é a única que não tem um discurso que culpabiliza a adolescente, o que indica um provável apoio da técnica.

Também não houve visita domiciliar, que é um procedimento fundamental em qualquer medida socioeducativa e para todos os adolescentes.

No tocante às questões de gênero, não há nada que se destaque neste caso.

As manifestações da educadora não revelam imposição de ideias, nem julgamento.

A análise desta pasta técnica também revela uma superficialidade em relação à proposta pedagógica, menos que em relação à pasta de Maria. Neste segundo caso, a adolescente, apesar de não encontrar espaço para expressão e reflexão, apresenta maior autonomia e iniciativa para a resolução de seus problemas com o apoio que recebe. Essa característica torna o trabalho mais próximo da proposta do protagonismo juvenil e dos quatro pilares da educação do século XXI (aprender a ser, conviver, fazer e conhecer).

b. A Pasta Técnica de Carlos

Este caso revela o registro de atendimento de um adolescente de 14 anos, que, após pichar a escola onde estudava à noite, acabou saindo dela e perdeu o ano letivo. Mesmo diante de uma consequência como essa, a educadora não planejou nenhuma ação para investigar melhor o ocorrido e para tentar trabalhar as relações escolares. Nesta pasta técnica, por meio dos registros, não ficou claro se houve expulsão, convite a ser transferido de escola ou se o próprio adolescente optou por abandonar a escola.

Os procedimentos tomados para providenciar matrícula escolar foram burocráticos, por meio de documentos enviados. O adolescente tomou iniciativa e conseguiu vaga na escola. O fato de o menino estar com 14 anos e estudar na 8ª série revela que não há atraso na sua história escolar. Porém, o fato ocorrido causou uma interrupção em sua trajetória e pode trazer danos maiores. A orientação aconteceu desta forma, mesmo após o fato de que efetuar a matrícula é uma das medidas socioeducativas a serem cumpridas.

Consideramos que um menino de 14 anos que estava na 8ª série não teria saído da escola facilmente após uma pichação. Seria fundamental investigar o que havia ocorrido e como estavam as relações interpessoais na escola para compreender o que de fato aconteceu.

Na compreensão do delito cometido, a família do adolescente, representada pelo irmão mais velho, julga que o próprio foi culpado, posição que parece semelhante por parte da educadora, que procura deixar claro que ele deve reparar o ato cometido. O adolescente trabalhava no início do cumprimento da medida e precisou parar para poder prestar serviços comunitários no CRAS durante a semana. Não seria possível encontrar um horário aos finais

de semana para que ele cumprisse a medida? O próprio termo de cumprimento da medida coloca essa possibilidade.

As ações desenvolvidas resumiram-se aos atendimentos individuais e grupais. A intervenção familiar focou o irmão mais velho, sem intervir nas relações familiares como um todo, pois a educadora não realizou visita domiciliar nem conversou com outro familiar do adolescente.

A família, a escola e a educadora parecem culpar o adolescente integralmente pelo ocorrido. Dentro da proposta do protagonismo juvenil e dos quatro pilares da educação do futuro, a responsabilização faz parte do processo de desenvolvimento e deve ser incentivada, mas o que parece acontecer é uma confusão entre culpabilização e responsabilização, ambas com foco individual, sem considerar as relações estabelecidas, o contexto, as partes envolvidas, a história.

Apesar do autorretrato preenchido, os registros revelam um atendimento vazio, burocrático, em que não houve espaço de expressão e reflexão para o adolescente, mas sim de imposição de um ponto de vista.

No tocante às questões de gênero, o tema *trabalho* surgiu como algo relevante. O adolescente trabalhava e acabou saindo para poder cumprir as horas de PSC. Qual seria o significado do trabalho para ele? E da pichação? O que será que ele pichou? As questões de gênero surgem nas lacunas que os registros deixam.

3.2.2.3 Uma análise sintética das cinco pastas técnicas

Analizamos com maior profundidade três pastas técnicas (Maria, Leandro e Diego) e elaboramos uma síntese das outras duas (Fernanda e Carlos). Trata-se de cinco histórias registradas com suas diferenças e similaridades. Todas essas trajetórias percorridas durante o cumprimento das medidas socioeducativas em meio aberto PSC e LA aconteceram entre os anos de 2005 e 2007 e foram acompanhadas por diferentes profissionais da mesma entidade convenida à Fundação Casa. As profissionais atuavam como educadoras ou técnicas ou orientadoras, eram formadas em diferentes áreas, como Serviço Social, Pedagogia e Psicologia.

Os atos infracionais cometidos em quatro escolas públicas estaduais e em uma particular encontrados foram: agressão, discussão e pichação. A renda familiar desses jovens variou entre

2,2 e 6,2 salários mínimos. não encontramos informações relativas à raça e etnia dos adolescentes e suas famílias, por isso não analisamos esse aspecto em profundidade.

A ausência da informação relativa à raça e etnia pode sugerir que se trata de um aspecto que não é considerado como relevante ou que é velado, revelando possíveis preconceitos e elementos sociais presentes na ideologia dominante, de uma sociedade que encobre atos de racismo e segregação racial, marcada pela desigualdade social e por questões culturais e de gênero.

Temos a história de Maria, uma adolescente de 13 anos, cujo ato infracional cometido foi agressão na escola. Essa agressão envolve uma colega que, segundo a jovem, a desmoralizou por estar grávida. Ou seja, trata-se de um entre milhões de casos que se encontram hoje presentes no Brasil de gravidez na adolescência, que vêm mobilizando o Ministério da Saúde há mais de três décadas, envolvendo programas das mais variadas dimensões. Embora o fato da gravidez precoce, entre adolescentes, seja amplamente divulgado nos meios de comunicação, vários programas contem com apoio de estados e municípios, as ações não se articulam no interior da educação, como podemos observar neste caso. Ou seja, o caso de Maria não é visto como um caso de uma adolescente grávida que se beneficiaria de ações que permitissem que essa situação de vida recebesse algum tipo de apoio social, educacional e psicológico voltado para as duas famílias envolvidas, a dela e a do pai da criança. Ao contrário, transforma-se em um caso individual, de agressão física, por ser destrutada por suas colegas, ou, pior ainda, desrespeitada por outros da mesma idade e da mesma escola.

Fernanda, 17 anos, perdeu o ano na escola após cometer o ato infracional agressão. A adolescente reagiu com agressão dirigida a uma funcionária após esta ter ofendido sua mãe. Ela cursava o 3º ano do Ensino Médio e era a única adolescente, entre os cinco citados, que, logo no início do cumprimento da medida, pensava em seu futuro, gostaria de ter um serviço melhor, comprar uma casa e constituir família. Também pareceu ser a única a demonstrar uma relação mais positiva com a escola, sem trajetória marcada por excesso de faltas, abandono, reprovação. Ela foi responsabilizada e punida por seu ato infracional e nada aconteceu com a funcionária, que também a agrediu verbalmente; pelo contrário, esta, aparentemente, foi protegida na escola, revelando mecanismos internos que provocam a exclusão, humilhação, incivildades e microviolências na instituição.

Carlos, 14 anos, após pichar a escola, saiu dela. Segundo os registros, apresentava uma vivência escolar tranquila até o ato infracional. Trata-se de mais uma história que deixa dúvidas com relação à condição dessa instituição de ensino, seus funcionamentos, suas medidas disciplinares, as redes de relações. Um ato provocou a perda do ano letivo, primeira em sua

trajetória. Qual foi o significado que o adolescente deu a este fato? Qual lugar a escola passou a ocupar em sua vida? Depois, ao cumprir a medida socioeducativa PSC, precisou abandonar o trabalho. Carlos, em pouco tempo, viveu uma história com abandonos e rupturas. Quais serão as consequências para sua vida?

Leandro, 13 anos, agrediu um colega na escola. Dados contidos no histórico familiar e do menino indicam que a agressividade é algo permanente na forma de ele, de sua família e escola lidarem com os conflitos. O pai aparenta ser ausente e o filho não o respeita e, para que o menino fosse incentivado a ir para a escola, presentes eram comprados. Apenas a mãe conseguia impor alguma autoridade sobre os filhos. Seria a agressividade de Leandro uma forma de expressar algo? Como a sua trajetória de vida e os espaços que ocupava contribuíram para isso?

O primeiro ato infracional de Diego, 16 anos, aconteceu na escola. O relato indica uma série de fatos que aconteceram, com conflitos menores entre os adolescente e colegas e professores até o ocorrido que gerou boletim de ocorrência. Diego foi reprovado pela terceira vez, perdeu um semestre, o adolescente reincidiu ao cometer o segundo delito nas ruas (furto), sua namorada engravidou e ele perdeu o ano letivo novamente. Assumiria seu filho e buscaria um trabalho. Como, onde, quando tudo começou? Da sociedade, da escola, de casa para as ruas? Diego é classificado por todos que o rodeiam como um adolescente agressivo, que não gosta de acatar ordens e seguir regras. Seria um caso de profecia autorrealizadora? (TRASSI, 2008).

Citamos algumas diferenças entre as trajetórias percorridas pelos adolescentes na perspectiva das técnicas e da instituição que os acompanharam. A partir deste momento, falaremos acerca das semelhanças.

Além do discurso das técnicas, os demais envolvidos na questão também assumem o lugar de culpabilizar os adolescentes sobre seus atos, como pudemos observar nos registros das pastas técnicas, à exceção da avó de Fernanda, que questionava o fato de apenas sua neta ter sido punida, pois ela achava que a funcionária que a ofendeu e que a escola deveriam ter sido responsabilizados e punidos também. Dessa forma, encontramos registros de atitudes punitivas tomadas por todos os envolvidos, considerando as técnicas, as escolas, seus familiares.

Os registros, à exceção da pasta técnica de Diego, revelam certo vazio, trata-se de registros curtos, objetivos, impessoais, informativos, burocráticos. Os procedimentos se centraram nos atendimentos individuais e familiares, sem visita domiciliar ou à escola (exceto no caso de Leandro).

As intervenções voltadas para a família, por sua vez, foram pontuais, por meio dos atendimentos individuais e grupais, sem o envolvimento de todos os membros, apenas do familiar que comparecia à entidade conveniada.

Questionamos, portanto, qual a concepção da proposta pedagógica presente na suposta ação socioeducativa desenvolvida? Da maneira como ocorre a “orientação”, podemos considerar que não há condições para que de fato haja um espaço para que eles e elas minimamente expressem seus pensamentos, seus sentimentos. O espaço oferecido em quatro dos casos analisados foi prescritivo, as profissionais diziam o que deveriam ouvir, aceitar e obedecer. Nesses casos, aparentemente, não houve espaço de reflexão, o futuro foi focado naquilo que as técnicas julgavam ser mais importante. A maior parte dos procedimentos se deu de forma autoritária, ao contrário do que é previsto pela proposta pedagógica ancorada no protagonismo juvenil e nos quatro pilares da educação, baseados no aprender a ser, a conviver, fazer e conhecer (STAMATO, 2008).

As questões elencadas acima despertaram outras. Para responder tais perguntas, seria preciso investigar melhor as relações familiares e a trajetória escolar dos adolescentes, duas coisas que não aconteceram, apesar da visita à escola no caso de Leandro e da constante presença dos familiares nos atendimentos.

No caso na pasta técnica de Leandro, a parceria entre técnica e escola pareceu ter mais o sentido de vigilância e ameaça ao adolescente do que de um trabalho realmente pedagógico que visasse a seu desenvolvimento e participação. Esse pequeno contato demonstra como a escola apresenta dificuldades em lidar e em tolerar manifestações ou expressões dos adolescentes, tudo considerado agressividade ou falta de respeito.

No tocante às questões de gênero, as descrições dos funcionamentos familiares, as situações de maternidade e paternidade adolescente, as relações pedagógicas entre professores e adolescentes e entre técnicas e adolescentes revelam modelos de masculinidade e feminilidade, sempre permeados por conflitos. Muitas lacunas foram deixadas, o que nos levou a pensar em outros aspectos relativos a gênero, como: o que o ato infracional significou? E a indisciplina de um aluno na sala de aula de uma professora? E a ironia de um adolescente durante o atendimento individual ou discussão com familiares?

Em síntese, falta de espaço para acolhimento, escuta, expressão e reflexão, vínculos entre profissionais, adolescentes e familiares fragilizados, culpabilização, concepção biologizante, individualizante e naturalizante da adolescência, falta de articulação com a rede socioassistencial, sobretudo com a escola, esvaziamento e burocratização da ação socioeducativa são características de práticas tradicionais ancoradas na Doutrina da Situação

Irregular, que ainda estavam presentes nas ações que foram analisadas por meio dos registros obtidos e que necessitam ser superadas. Famílias presentes, adolescentes que necessitavam ser vistos, ouvidos e compreendidos, bom vínculo entre técnica, adolescente e familiares, espaço para reflexão e expressão, escola impotente e pedindo ajuda são aspectos encontrados nos registros que potencializaram as ações desenvolvidas, aproximando-se da ação socioeducativa concebida e prevista pelo ECA e pelo Sinase.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Para iniciar estas considerações finais, considero relevante retomar alguns aspectos de minha trajetória de formação como pesquisadora, desde a graduação, como profissional psicóloga, e atualmente, como estudante de pós-graduação em nível de mestrado, destacando as principais contribuições de cada área do conhecimento estudada para a compreensão deste problema de pesquisa.

A graduação se destacou com o estudo das questões relacionadas à escola, por meio da abordagem crítica em psicologia escolar e do início do estudo voltado para políticas públicas e direitos humanos. A pós-graduação caracterizou-se pelo aprofundamento dessa segunda temática, buscando compreender um pouco mais questões que surgiram a partir de minha prática profissional em uma área interdisciplinar, intersetorial, acompanhando e orientando adolescentes que cumpriam medida socioeducativa em meio aberto. Todas essas etapas provocaram a ressignificação constante de minha escolha profissional, da identidade profissional, da educação e da sociedade.

No decorrer desta trajetória, uma questão se destacou: haveria alguma relação entre escolarização, questões de gênero e ato infracional cometido na escola? Após estudo da literatura, essa pergunta inicial se desdobrou nos objetivos desta pesquisa, visando a: compreender as relações estabelecidas entre adolescentes e escola que produziam atos de indisciplina que culminassem no cumprimento de medidas socioeducativas em meio aberto; e identificar a presença das questões de gênero estabelecidas nas relações entre adolescentes e escola que culminassem no cumprimento dessas medidas.

Para a realização desta pesquisa com base no problema e nos objetivos propostos, foi necessário trilhar um longo caminho teórico, burocrático e de inserção direta no campo de pesquisa, caracterizado por diversos momentos de reformulação, de reflexão acerca das decisões tomadas e práticas realizadas. Tais aspectos pertencem à investigação científica; no entanto, suas especificidades podem contribuir e revelar alguns conteúdos relacionados ao problema de pesquisa juntamente com as teorias estudadas.

A bibliografia estudada na área da psicologia revelou a escassez de estudos críticos com ênfase na adolescência ou na faixa etária a partir dos 12 anos (CHECCHIA, 2006). No entanto, a falta de estudos críticos é maior ainda na Psicologia quando se trata da relação entre adolescência e medida socioeducativa (MIYAGUI, 2008). Outro aspecto interessante a ser

considerado é a precariedade de políticas públicas voltadas para a adolescência e juventude. A questão que se coloca é: De que forma esses aspectos sociais, culturais, históricos e políticos têm influenciado a produção teórica e prática na área.

Tendo em vista as teorias estudadas relacionadas às áreas da Psicologia, Serviço Social, Direito e Educação, consideramos importante destacar suas principais contribuições para a compreensão de todo o processo, desde a inserção no campo de pesquisa até a análise de dados.

A primeira área estudada foi a abordagem crítica em Psicologia Escolar, representada pela Psicologia Histórico-Cultural e pela Micropolítica. Estudar esta abordagem implica resgatar as raízes históricas das concepções que influenciaram e influenciam os conhecimentos e práticas produzidos a partir da relação entre Psicologia e Educação. Investigamos alguns acontecimentos históricos que transformaram a sociedade ocidental, como a Revolução Política Francesa (1789) e a Revolução Industrial Inglesa (1780), que culminaram na: queda da monarquia; formulação de um ideal de cidadão ideal, racional, ativo, bem-sucedido pelos próprios esforços, habilidades e não pelo nascimento; consolidação de estados nacionais e dos sistemas nacionais de ensino europeus, que, por sua vez, causaram grande influência nas políticas nacionais brasileiras. Tendo como base tais transformações, a Psicologia surgiu como área do conhecimento, contribuindo para a sedimentação de uma visão de mundo na explicação das dificuldades de aprendizagem escolar ancorada em teorias racistas, na psicologização das dificuldades escolares, produzindo uma fábrica de rótulos para crianças pobres.

Tais concepções e práticas coexistem até os dias de hoje, misturadas a outros discursos e ações que provocam a mesma consequência e encontram-se presentes em outras áreas, como na execução de medidas socioeducativas em meio aberto, por meio de olhares individualizantes, naturalizantes, que culpabilizam o adolescente e sua família por sua trajetória de vida, incluindo a escolarização, o acesso ao mercado de trabalho e o cometimento de ato infracional, sem considerar outros marcadores sociais, como classe social, gênero, raça, etnia, geração e época histórica, numa dicotomia entre indivíduo e sociedade.

Os dados obtidos a partir da etapa quantitativa revelam aumento da taxa de escolaridade dos adolescentes em conflito com a lei; porém, esta ainda é inferior quando comparada à média da população, principalmente no tocante aos meninos. Levantamos a hipótese de que tais dados desvelam uma prática excludente, que começa muito antes de esses adolescentes terem nascido.

A abordagem crítica em Psicologia Escolar ajuda a compreender que a escola e a adolescência são duas construções culturais. A escola foi pensada para constituir no povo uma identidade nacional, com uma língua e costumes em comum, ancorada num ideal de cidadão. A adolescência surgiu em decorrência das transformações sociais geradas pelo capitalismo, pela indústria, exigência de mão de obra qualificada, desemprego e necessidade de retardar o ingresso dos jovens no mercado de trabalho. Portanto, não se trata de uma fase natural, universal, caracterizada pela tendência à agressividade, crises, conflitos, delinquência, justificados pelos fatores biológicos.

O fenômeno escolar implica uma complexa rede de relações tendo em vista aspectos microestruturais e macroestruturais, ou seja, as políticas públicas, contexto socioeconômico, aspectos culturais, funcionamentos escolares, propostas pedagógicas e a fragmentação entre seu significado social e o sentido pessoal de seus protagonistas, relações interpessoais entre educadores, estudantes, familiares e comunidade. É nesse complexo contexto que um ato cometido pelo adolescente, seja este considerado como indisciplina, incivilidade ou microviolência, é compreendido como violência, interpretado como delito, o que implica a intervenção policial e jurídica, culminando no cumprimento de medida socioeducativa em meio aberto.

Ao estudar a escola e sua história, nota-se que diversas estratégias de controle e gestão das pessoas acompanham sua origem, constituição e desenvolvimento. Passamos pela arquitetura das escolas e colégios, a formação das disciplinas dadas, as normas de atitudes e comportamentos, as técnicas de ensino, as formas de avaliação. Tudo isso sempre produziu alunos com dificuldades de aprendizagem, em sua maioria meninos e, no caso das meninas que se afastavam do que é normal para uma menina, o direcionamento é para ser educada, quieta, sem precisar ser muito inteligente. É necessário estudar o que é a escola, onde ela se insere, o que ela produz e reproduz, as diferenças de raça, classe, gênero, geração em seu interior, produtoras de estruturas de hierarquia, que, por sua vez, impõem aos alunos e profissionais comportamentos, ações e suas consequências, relações e mediações de masculinidades e feminilidades.

A história continuou, outras formas de controle surgiram, como os castigos pelo não cumprimento das regras, o encaminhamento aos médicos quando havia dificuldade de aprendizagem, a culpabilização ora do aluno, ora da família, ora da classe social, ora dos professores pelo fracasso escolar. Atualmente, assistimos a criação de novos mecanismos de poder e a intensificação de ações já existentes, produzindo situações ainda mais crônicas. A polícia, em nome da proteção, prevenção é chamada a entrar na escola, porque as forças que

ali circulam estão fora de controle. Então, o Poder Judiciário julga tratar-se de delitos os atos indisciplinares e violentos cometidos por adolescentes na escola e, para que os indivíduos que os cometem sejam acompanhados e reeducados, deverão cumprir medida socioeducativa em meio aberto. Nesse contexto, apenas o adolescente é julgado, a escola não é responsabilizada e não recebe nenhum acompanhamento, como na história retratada na pasta técnica da Fernanda.

Alguns estudos da área da Psicologia, da Educação, da Sociologia e da Antropologia que realizaram a escuta dos adolescentes de classes populares no tocante ao seu processo de escolarização, trouxeram conteúdos fundamentais para começarmos a compreender e a descobrir quem são essas pessoas. Esses estudos desvelam como os adolescentes se sentem, como consideram que são vistos pelos educadores, como atribuem sentido à escola e como esse sentido se modifica ao longo de sua trajetória escolar.

As pesquisas revelam que não há uma adolescência ou juventude, há juventudes e diversas formas de ser adolescente e jovem. No entanto, muitas teorias vigentes que dão subsídios às políticas educacionais e práticas escolares ocultam a adolescência, transformando seus protagonistas em estudantes apenas, reduzindo-os, humilhando-os, anulando-os, homogeneizando-os. Diante da oportunidade de se expressar, os adolescentes-alunos colocaram que desejariam ser vistos e ouvidos também em suas especificidades, que desejariam uma relação interpessoal melhor com os colegas e educadores.

As trajetórias escolares percorridas por adolescentes em sua diversidade produzem muitas formas de perceber a escola e de atribuir sentido à sua experiência. Para alguns, a trajetória escolar representa a possibilidade de descobertas, de ter experiências gratificantes, onde encontram contribuição para o desenvolvimento de suas identidades e projeto de vida. Para outros, a escola é lugar de desencontro, e o caminho percorrido em seu interior desvela momentos de desilusão, frustração, humilhação, com repetências, suspensão, transferência compulsória e evasão. Entre estes, a imensa maioria segue a própria vida por meio de outros espaços e sentidos, tendo a família e o trabalho como base. Mas, para alguns, as consequências negativas serão mais impactantes.

Quando há espaço para expressão, novos sentidos e significados surgem. No caso dos adolescentes, protagonistas das histórias registradas nas pastas técnicas, não pudemos levantar hipóteses, pois quase não houve espaço para que se colocassem.

Quais outros aspectos permeiam essas experiências escolares de encontros e desencontros? Alguns autores investigam relações de sociabilidade em estabelecimentos de ensino em diversos países marcadas pela violência, pelo ocultamento do gesto, da palavra, do

sentido, pela dificuldade de expressão e comunicação. Tal violência não é característica apenas da escola, está presente fora dela e nela. Portanto, a escola reflete aspectos da sociedade a que pertence e apresenta mecanismos próprios que geram violência e prejudicam todos os envolvidos, fragilizando as relações e prejudicando o processo educativo.

As questões de gênero, articuladas com os aspectos anteriores, juntamente com marcadores sociais como raça, etnia, classe social, geração e época histórica, também permeiam esse fenômeno escolar, tornando-o ainda mais complexo. As pesquisas da área desvelam como tais marcadores estão presentes na elaboração das políticas públicas e em múltiplos discursos e práticas, que podem ser corporificados e ser apropriados por diferentes sujeitos na constituição de suas identidades e, conseqüentemente, em suas ações. Toda essa multiplicidade de discursos e práticas e a diversidade de sujeitos estão presentes na escola, nas famílias, nas comunidades, gerando conflitos e acordos, encontros e desencontros.

Todos esses aspectos contribuem para tornar mais complexa ainda a trajetória de adolescentes de classes populares nas escolas, pois implicam muitos discursos e práticas que os ocultam ou que tentam lhes impor. Diante de tal situação, os adolescentes podem se apropriar deles de diferentes formas, seguindo o que é imposto de forma autoritária, realizando isso parcialmente apenas na escola, mas não fora dela, resistindo por meio de outras formas de expressão que não o diálogo e a reflexão, ou desistindo e deixando a escola. O mesmo acontece com os educadores, familiares e membros da comunidade.

A violência escolar, que inclui a indisciplina, as incivildades, as microviolências e os delitos mais graves, indica que a educação e que as ações pedagógicas realizadas por diversas instâncias não vivenciam uma situação favorável. Culpabilizar ora os estudantes, ora suas famílias, ora os professores, não contribui para pensar uma estratégia de transformação e superação.

Quando um fato que acontece na escola é interpretado como delito e culmina no cumprimento de medida socioeducativa, alguns processos se iniciam e se articulam à trajetória dos adolescentes. A medida socioeducativa tem caráter sancionador, punitivo e coercitivo e pedagógico; portanto, tem como objetivo responsabilizar o adolescente e realizar um trabalho educativo para sua inserção social, mudança de atitudes e valores. No caso dos adolescentes autores de atos infracionais cometidos no interior da escola, em sua maioria compreendidos como delitos que não são graves, as medidas socioeducativas em meio aberto Prestação de Serviços à Comunidade – PSC e Liberdade Assistida – LA são as mais aplicadas. No caso do município e do período estudado, a PSC foi a mais aplicada.

A execução do cumprimento da PSC e LA pressupõe uma série de procedimentos para compreender e acompanhar o adolescente e sua família, implicando todos na construção de um projeto de vida e ressignificação de valores e atitudes. Pretende-se que os adolescentes desenvolvam habilidades tendo em vista os quatros pilares da educação – aprender a ser, a conviver, a fazer e a conhecer –, que retratam uma nova concepção de cidadão. No entanto, a bibliografia estudada e as histórias investigadas por meio da análise dos registros encontrados nas pastas técnicas selecionadas indicam que o caráter sancionador, coercitivo e punitivo tem sido priorizado em detrimento do aspecto pedagógico.

Identificamos esse quadro por meio de discursos e práticas registrados nas pastas técnicas que, baseados em concepções com foco em aspectos individuais, biológicos e no máximo familiares, desdobram-se em práticas autoritárias, que julgam e culpam o adolescente e sua família pelo ocorrido. No entanto, tais práticas, por meio dos registros destacados, não foram precedidas de uma maior investigação da trajetória escolar dos adolescentes e das suas situações familiares. Pouco ou quase nenhuma ação foi realizada no sentido de estabelecer uma articulação com a rede socioassistencial, que inclui a escola, recursos da comunidade, inserção em cursos profissionalizantes ou até o contato com os educadores que acompanhavam os adolescentes na realização dos serviços comunitários.

As concepções denunciadas no início destas considerações que apontam para os marcadores de classe social, idade, gênero, raça, etnia e época histórica podem ser encontrados não só nas práticas dos psicólogos e nas escolas, mas também na execução de medidas socioeducativas em meio aberto.

Entre as histórias investigadas, apenas um adolescente encontrou algum espaço para se expressar, para ser visto e compreendido enquanto adolescente e não apenas enquanto estudante ou autor de ato infracional. Mesmo assim, os procedimentos realizados para compreensão do que levou ao ato infracional se restringiram ao adolescente e sua família. Os adolescentes pouco apareceram, mas se destacaram as concepções institucionais em relação a eles.

Diante do exposto, gostaríamos de resgatar algumas ideias colocadas por Souza e Asbahr (2007), ao diferenciarem a significação social da prática pedagógica do sentido pessoal do professor no tocante à primeira. Qual é o significado social do ato infracional e da prática pedagógica anterior à ocorrência do delito? Qual é o significado social da prática pedagógica dos educadores que executam as medidas socioeducativas em meio aberto? E o sentido pessoal que cada adolescente atribui ao ato infracional cometido (MYIAGUI, 2008) e

à sua trajetória escolar? Qual é o sentido pessoal dos educadores das escolas e os executores das medidas socioeducativas em relação à sua prática pedagógica?

Investigar o sentido pessoal implica resgatar o sujeito. Os registros das pastas técnicas lidas possibilitam construir uma imagem homogênea e superficial dos adolescentes e das práticas realizadas pelos profissionais, fossem eles educadores/técnicos da entidade executora da medida ou professores das escolas. Os registros, em sua maioria, eram vazios, muito semelhantes, burocráticos, evidenciando um provável distanciamento da relação pedagógica. Por trás desse esvaziamento, encontra-se uma história e uma rede complexa de aspectos, que parece aumentar.

Diante dos pressupostos citados e articulados, levantamos a hipótese de que o ato infracional pode ser precedido por uma difícil trajetória escolar, marcada por concepções de ser humano e de adolescência naturalizantes, homogeneizantes e individualizantes, gerando políticas educacionais que fracassam na tentativa de reverter o problema nacional de acesso, permanência e sucesso escolar; que produzem educadores, estudantes e familiares fracassados, que ocultam o sujeito, enclausuram a palavra e provocam a violência escolar (SANTOS, 2001; DAYRELL, 2003; SOUZA, 2007; VIÉGAS, 2007).

A execução da medida socioeducativa em meio aberto, ao invés de focar o caráter pedagógico, prioriza os aspectos punitivos, dando sequência a uma história marcada pelo autoritarismo e pela humilhação social, que impõe procedimentos, valores e costumes e não contribui para a constituição de identidades, potencialização dos sujeitos e construção de projeto de vida. Nesse sentido, o fato de uma escola, mergulhada num contexto conflituoso, com escassas possibilidades de diálogo e resolução de conflitos com base na democracia, entender que uma ação de um de seus estudantes é caso policial, culminando no cumprimento da medida socioeducativa em meio aberto executada por uma entidade ou instituição que não articula essa escola em suas ações, pode provocar a intensificação dos problemas vividos pelos adolescentes em sua história, sem que as outras partes envolvidas sejam responsabilizadas.

Isso significa que compreendemos que essa problemática tem a participação de várias partes e, portanto, deve ter o envolvimento de todas elas em sua superação.

Pires (2007a) estudou o protagonismo infantil com base na abordagem sociocultural construtivista segundo Jaan Valsiner. Essa abordagem considera que a produção de significados integra os aspectos que articulam a comunicação humana praticada em contextos culturais específicos, pois o sujeito humano está relacionado às demais pessoas e referenciais simbólicos que o cercam de forma indissociável. Dessa forma, apresenta uma perspectiva

dialógica entre pessoa e sociedade, por meio de um processo dinâmico, fluido, de ação conjunta, ocorrendo, simultaneamente à estruturação e à criação, a construção de novos significados pessoais e coletivos. Segundo Pires (2007a, p. 54):

Dessa forma, o ser humano se constitui como sujeito de forma interativa e dinâmica, assumindo um papel ativo e participativo nessa construção. Nessas condições, os sujeitos conduzem suas negociações semióticas nas interações com outras pessoas, em variados contextos.

O autor discute a importância de se deixar de olhar para as crianças e adolescentes como incapazes e incompletos e de valorizar a participação infanto-juvenil nos processos decisórios. A participação caracteriza-se por dimensões básicas, como a consciência, a decisão e ação, que possibilitam a ressignificação das experiências, de referenciais interpretativos, o compartilhamento de responsabilidades e compromissos. Isso deve acontecer em diferentes espaços, como escola, posto de saúde e comunidade. No entanto, a escola significa um espaço primordial para a organização da vida da criança, pode funcionar como lugar de disciplina, imposição de regras e valores, ou como espaço de crítica e desenvolvimento da criatividade.

Pires (2007a, 2007b) argumenta que esses são princípios do protagonismo infanto-juvenil. Esse tema está presente em documentos internacionais, como a Convenção das Nações Unidas sobre os Direitos das Crianças, realizada em 1989, no Brasil; também foi inserido no Estatuto da Criança e do Adolescente, de 1990, e na Lei de Diretrizes e Bases da Educação, de 1996. Garantir em lei não significa que as práticas em educação aconteçam com bases nesses princípios. As escolas oferecem pouco espaço para expressão e participação de crianças e adolescentes nos processos decisórios. No tocante ao Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo (Projeto de Lei 1.627, de 2007), o tema também foi incluído, principalmente na elaboração do Plano Individual de Atendimento.

O autor enfatiza a necessidade de transformar a escola em um local de gestão efetivamente democrática, por meio da criação de espaços coletivos que possibilitarão a expressão e construção de significados, assim como de novas práticas sociais e a efetiva promoção de paz. Práticas como essas no interior da escola e em diversos espaços educativos podem contribuir para o desenvolvimento da autonomia, que é fundamental “para a ocorrência de iniciativas e práticas simbólicas reguladas por metas compartilhadas e pelo compromisso de transformação social” (PIRES, 2007a, p. 66). O mesmo deve acontecer na execução das medidas socioeducativas, principalmente no tocante à construção do Plano Individual de Atendimento (PIRES, 2007b).

Tendo como base os registros das pastas técnicas analisados, vários procedimentos e ações aconteceram em detrimento da falta de diálogo, seja entre educador e adolescentes, seja entre educador e escola, haja vista, como no caso de Maria, a compreensão de que a gravidez da adolescente de 13 anos provocou seu ato infracional e não as relações estabelecidas na escola. Pouco diálogo e espaço de expressão pareciam marcar a relação entre profissionais e familiares. Questionamos quais são os espaços de diálogo, expressão e reflexão disponibilizados e colocados em prática na instituição executora da medida socioeducativa em meio aberto. Perguntamos o quanto as instituições educativas e as políticas educacionais ainda não conseguem realizar uma prática democrática e protagonista, apesar de a prever por escrito.

Pires (2007a, p. 69) argumenta que:

Promover a participação infantil não é incentivar o surgimento de pessoas rebeldes e desordeiras e nem significa a submissão incondicional dos adultos à vontade das crianças. Raciocinar desta forma seria apenas inverter a situação entre oprimidos e opressores sem que houvesse qualquer ganho para a coletividade. Promover a participação é experimentar um sistema complexo de interações que se configura em torno da iniciativa, das responsabilidades compartilhadas e, principalmente, do compromisso que grupos de pessoas, crianças e adultos, podem assumir durante a condução do processo decisório de da realização das ações de um determinado projeto.

Tendo em vista os objetivos propostos e considerando o que a análise dos dados quantitativos e dos registros das pastas técnicas revelou, observamos que as relações estabelecidas entre adolescente e escola, marcadas por uma trajetória caracterizada por diversos percalços, desvelam diversos aspectos que produzem atos de indisciplina, incivildades e microviolências, que envolvem adolescentes e profissionais e culminam no cumprimento de medida socioeducativa em meio aberto, responsabilizando apenas os adolescentes envolvidos e suas famílias, sem a inclusão da escola. A investigação mais aprofundada desses aspectos aponta a presença de vários marcadores sociais, como as questões de gênero, juntamente com classe social, raça, etnia, geração e época histórica que necessitam ser incluídos nos debates, nas reflexões, discursos e práticas a serem realizados na busca por uma maior compreensão e a superação dessa problemática. Ressaltamos que o caminho percorrido durante o cumprimento da medida socioeducativa em meio aberto por estes adolescentes também revela a importância da relação estabelecida entre estes, os profissionais e a instituição executora; e a presença de questões de gênero e demais marcadores sociais que exercem influência na conquista dos objetivos das medidas definidos pela legislação vigente.

Diante do exposto, consideramos que os adolescentes, os profissionais envolvidos, tanto nas escolas quanto nas entidades executoras de medidas socioeducativas, os familiares e as comunidades têm muito a expressar, a criar e a transformar em conjunto. Sem essa transformação cultural, as práticas vigentes, apesar do discurso inovador, permanecerão esvaziadas, fragmentadas e burocratizadas. Como consequência, os problemas vivenciados por muitos adolescentes e profissionais da área da educação, como o aumento do fracasso escolar, da violência e evasão escolar e o investimento apenas no trabalho, principalmente no tocante aos meninos, tornar-se-ão cada vez mais graves e crônicos.

Todas as áreas do conhecimento estudadas neste projeto de pesquisa, todos os participantes e colaboradores (técnicos, professores, Poder Judiciário, Fundação Casa, pesquisadores) têm muito que contribuir para este processo, na construção de uma ação protagonista, com autonomia, corresponsabilização e compromisso mútuo. Assim, novos discursos e práticas serão criados, podendo ser apropriados e produzindo ações que caminhem na direção da superação. Entretanto, isso parece ser possível a partir da coletividade e não apenas por meio da ação individual.

REFERÊNCIAS*

Documentos impressos

ABRAMOVAY, M.; CASTRO, M. G.. *Caleidoscópio das violências nas escolas*. Brasília: Círculo de Brasília, 2006.

ALMEIDA, M. V. de. Gênero, masculinidade e poder: revendo um caso do sul de Portugal. *Anuário Antropológico/95*. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1996.

ANGELUCCI, C. B. et al. O estado da arte da pesquisa sobre fracasso escolar (1991-2002): um estudo introdutório. *Educação e Pesquisa*. São Paulo, v. 30, n. 1, p. 51-72, jan./abr. 2004.

ASBAHR, F. da S. F.; SOUZA, M. P. R. de S. Buscando compreender as políticas públicas em educação: contribuições da Psicologia Escolar e da Psicologia Histórico-Cultural. In: MEIRA, M. E. M.; FACCI, M. G. D. *Psicologia histórico-cultural: contribuições para o encontro entre a subjetividade e a educação*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2007.

BATISTA, L. P. *Os jovens de periferia e a escola pública: um estudo de caso*. 2002. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo.

BARBOSA, D. R.; SOUZA, M. P. R. de. Ética na pesquisa qualitativa: reflexões sobre privacidade, anonimato e confidencialidade. In: GUERRIERO, I. C.; SCHMIDT, M. L. S.; ZICKER, F. (Org.). *Ética nas pesquisas em ciências humanas e sociais na saúde*. São Paulo: Aderaldo & Rothschild, 2008.

BOGDAN, R. C.; BIKLEN, S. K. *Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto: Porto Editora, 1994. (Coleção Ciências da Educação).

BORDIEU, P. *A dominação masculina*. 5. ed. Tradução Maria Helena Kühner. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2007.

* De acordo com: ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE NORMAS TÉCNICAS. *NBR 6.023: informação e documentação: referências: elaboração*. Rio de Janeiro, 2002.

CALADO, V. A. Relatório técnico de Iniciação Científica – “Construção e reconstrução de atitudes e posicionamentos em relação à deficiência durante o período da graduação em medicina”. São Paulo: Fapesp, 2001. (Processo n. 00/10974-2R).

CARRETEIRO, T. C. Perspectivas da cidadania brasileira: entre as lógicas do direito, favor e da violência. In: ARAÚJO, J. N. G. de; CARRETEIRO, T. C. (Org.) *Cenários sociais e abordagem clínica*. São Paulo: Escuta, 2001.

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

CONSELHO MUNICIPAL DOS DIREITOS DA CRIANÇA E DO ADOLESCENTE DE BARUERI/SP, GESTÃO 2003/2005. *Decifrando o ECA – O Estatuto da Criança e do Adolescente – As leis que amparam e abrem portas para o caminho da cidadania*. Barueri, 2005. (Apoio: Fundo Municipal dos Direitos da Criança e do Adolescente de Barueri. Texto/pesquisa: Rosângela Franzese).

COSTA, A. C. G. da. Natureza e essência da ação socioeducativa. In: ILANUD; AMBP; SEDH; UNFPA (Org.). *Justiça adolescente e ato infracional: socioeducação e responsabilização*. São Paulo: Ilanud, 2006, p. 367-395.

CURY, M. et al. *Estatuto da Criança e do Adolescente comentado*. 4. ed. São Paulo, Malheiros, 2002.

FEFFERMAN, M. *Vidas arriscadas: um estudo sobre os jovens inscritos no tráfico de drogas em São Paulo*. 2004. Tese (Doutorado em Psicologia) – Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, São Paulo.

FOUCAULT, Michel. *História da sexualidade – A vontade de saber*. Rio de Janeiro: Graal, 1977. v. 1.

_____. *A ordem do discurso*. 16. ed. São Paulo: Loyola, 2008.

_____. O sujeito e o poder. In: *Sociedade e Cultura I, Cadernos do Noroeste*. Goiânia: Faculdade de Ciências Sociais / Universidade Federal de Goiás, v. 13 (1), 2000. p. 349-370. (Série Sociologia).

FUNDAÇÃO CASA. *Caderno de Gestão 2007*. São Paulo: Fundação Casa / Assessoria de Diretoria Meio Aberto, 2007.

GONÇALVES FILHO, J. M. Humilhação social: humilhação política. In: SOUSA, B. de P. (Org.). *Orientação à queixa escolar*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2007.

LAQUEUR, T. *Inventando o sexo: corpo e gênero dos gregos a Freud*. Rio de Janeiro: Relume-Dumará, 2001.

LEÃO, Geraldo M. P. Experiências da desigualdade: os sentidos da escolarização elaborados por jovens pobres. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 32, n. 1, p. 31-48, jan./abr. 2006.

LÉVY, A. *Ciências clínicas e organizações sociais*. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

_____. Violência, mudança e desconstrução. In: ARAUJO, J. N. G. de; CARRETEIRO, T. C. (Org.). *Cenários sociais e abordagem clínica*. São Paulo: Escuta, 2001.

LIBERATI, Wilson Donizeti. Execução das medidas em meio aberto – prestação de serviços à comunidade e liberdade assistida. In: ILANUD; AMBP; SEDH; UNFPA (Org.). *Justiça adolescente e ato infracional: socioeducação e responsabilização*. São Paulo: Ilanud, 2006. p. 367-395.

LOURO, Guacira Lopes. Gênero, história e educação: construção e desconstrução. *Educação e Realidade*, 20 (2), p. 101-132, jul./dez. 1995.

_____. (Org.) *O corpo educado: pedagogias da sexualidade*. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

_____. Gênero, questões para a educação. In: BRUSCHINI, Cristina; UNBEHAUM, Sandra (Org.). *Gênero, democracia e sociedade brasileira*. São Paulo: Ed. 34 / ICC, 2002.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. São Paulo: EPU, 1986. (Coleção Temas Básicos de Educação e Ensino).

LURIA, Alexander Romanovich. *Pensamento e linguagem: as últimas conferências de Luria*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1986.

MEIRA, M. E. M. Psicologia histórico-cultural: fundamentos, pressupostos e articulações com a psicologia da educação. In: _____. FACCI, M. G. D. *Psicologia histórico-cultural: contribuições para o encontro entre a subjetividade e a educação*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2007.

MIYAGUI, C. *O adolescente e a medida socioeducativa de prestação de serviços à comunidade*. 2008. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo.

MONTEIRO, M. Sujeito, gênero e masculinidade. In: ALMEIDA, H. B. et al. (Org.). *Gênero em matizes*. Bragança Paulista: Edusf, 2002.

MOORE, H. Compreendendo sexo e gênero. In: INGOLD, T. (Org.). *Companion Encyclopedia of Anthropology*. Trad. Júlio Assis Simões. London: Rotledge, 1997.

_____. Fantasias de poder e fantasias de identidade: gênero, raça e violência. *Cadernos Pagu*. Campinas: Unicamp, 14, p. 13-44, 2000.

NICHOLSON, L. Interpretando o gênero. *Revista Estudos Feministas*, v. 8, n. 2, p. 9-41, 2000.

OLIVEIRA, Marta Kohl de. Escolarização e organização do pensamento. Conferência proferida na 48ª Reunião Anual da SBPC, 7 a 12 de julho de 1996, PUC-SP. *Revista Brasileira de Educação – Espaço aberto*. São Paulo, n. 3, p. 97-102, set.-dez. 1996.

OZELLA, S. A adolescência e os psicólogos: a concepção e a prática dos profissionais. In: _____. (Org.). *Adolescências construídas: a visão da psicologia sócio-histórica*. São Paulo: Cortez, 2003.

PATTO, M. H. S. Raízes históricas das concepções sobre o fracasso escolar: o triunfo de uma classe e sua visão de mundo. In: _____. *A produção do fracasso escolar: histórias de submissão e rebeldia*. São Paulo, T. A. Queiroz, 1990.

PEREIRA, J.C.R. *Análise de dados qualitativos: estratégias metodológicas para as ciências da saúde, humanas e sociais*. São Paulo: Ed. da Universidade de São Paulo, 2001.

PIRES, Sérgio Fernandes Senna. *Protagonismo infantil e a promoção da cultura de paz: um estudo sociocultural construtivista*. 2007a. Tese (Doutorado em Psicologia) – Instituto de Psicologia, Universidade de Brasília, Distrito Federal.

PIROTTA, Katia Cibele Machado et al. Educação sexual na escola e direitos sexuais e reprodutivos. *Boletim do Instituto de Saúde*. São Paulo, ano XII, n. 40, p. 16- 18, dez. 2006.

ROCHA, Marisa Lopes da. Educação em tempos de tédio: um desafio à Micropolítica. In: TANAMACHI, E.; PROENÇA, M.; _____. (Org.) *Psicologia e educação: desafios teóricos-práticos*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2000, 207 p.

RUOTTI, C. Conflito e insegurança escolar nas zonas Leste e Sul do município de São Paulo. In: RUOTTI, C.; ALVES, R.; CUBAS, V. de O. *Violência na escola: um guia para pais e professores*. São Paulo: ANDHEP: Imprensa Oficial do Estado de São Paulo, 2006a.

_____. Prevenção da violência escolar. In: RUOTTI, C.; ALVES, R.; CUBAS, V. DE O. *Violência na escola: um guia para pais e professores*. São Paulo: ANDHEP: Imprensa Oficial do Estado de São Paulo, 2006b.

SAFFIOTI, Heleieth Iara Bongiovani. *Poder do macho*. São Paulo: Moderna, 1987.

_____. Violência de gênero no Brasil atual. *Revista Estudos Feministas*, Número Especial, p. 443-461, out./1994.

_____. Já se mete a colher em briga de marido e mulher. *São Paulo em Perspectiva – Revista da Fundação Seade*. São Paulo, v. 13, n. 4, 1999.

SÃO PAULO (Estado). *Estatuto da Criança e do Adolescente*. São Paulo: Imprensa Oficial, 1999.

SAYÃO, Yara Políticas públicas de atendimento para a infância e adolescência: breve histórico do Estatuto da Criança e do Adolescente. *Educação e Cidadania: Proposta Pedagógica para Adolescentes em Situação de Conflito com a Lei – Módulo Introdutório*. São Paulo, 2004. (Material elaborado pelo Centro de Estudos e Pesquisas em Educação, Cultura e Ação Comunitária – Cenpec para a Febem/SP e Secretaria de Estado da Educação).

STAMATO, M. I. C. *Protagonismo juvenil: uma práxis sócio-histórica de resignificação da juventude*. 2008. Tese (Doutorado em Psicologia) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo.

SCOTT, J. Gênero: uma categoria útil da análise histórica. *Educação e Realidade*. Porto Alegre: Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 16 (2), p. 5-22, jul.-dez., 1990. Disponível em: <http://www.dhnet.org.br/direitos/textos/generodh/gen_categoria.html>. Acesso em: 11 out. 2007.

SOUZA, B. de P. Apresentando a Orientação à Queixa Escolar. In: _____. (Org.). *Orientação à queixa escolar*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2007a.

_____. Funcionamentos escolares e a produção do fracasso escolar. In: _____ (Org.). *Orientação à queixa escolar*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2007b.

SOUZA, E. R. de. Construindo “masculinidades femininas”: educação, corpo e violência na pré-adolescência. In: ALMEIDA, H. B. et al. (Org.). *Gênero em matizes*. Bragança Paulista: Edusf, 2002.

SOUZA, E. F. de. Para cuidar da dor do aluno negro gerada no espaço escolar! In: SOUZA, B. de P. (Org.). *Orientação à queixa escolar*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2007.

SOUZA, M. P. R. de. Queixa escolar e o predomínio de uma visão de mundo. In: MACHADO, A. M.; SOUZA, M. P. R. de (Org.) *Psicologia escolar: em busca de novos rumos*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1997.

_____; MACHADO, A. M. As crianças excluídas da escola: um alerta para a Psicologia. In: MACHADO, A. M.; SOUZA, M. P. R. de (Org.) *Psicologia escolar: em busca de novos rumos*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1997.

_____. Prontuários revelando os bastidores do atendimento psicológico à queixa escolar. In: SOUZA, B. de P. (Org.). *Orientação à queixa escolar*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2007.

TANAMACHI, E. de R. Mediações teórico-práticas de uma visão crítica em psicologia escolar. In: _____; SOUZA, M. P. R. de; ROCHA, M. L. da (Org.). *Psicologia e educação: desafios teórico-práticos*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2000.

VIANNA, C.; UNBEHAUM, S. Gênero e políticas de educação: impasses e desafios para a legislação educacional brasileira. In: SILVEIRA, M. L. da; GODINHO, T. (Org.). *Educar para a igualdade: gênero e educação escolar*. São Paulo: Coordenadoria Especial da Mulher/Secretaria Municipal de Educação, 2004.

VIÉGAS, Lygia de Sousa. Dificuldades de escolarização e Progressão Continuada: uma relação complexa. In: Souza, Beatriz de Paula (Org.). *Orientação à queixa escolar*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2007.

_____. Progressão continuada em uma perspectiva histórica. *Rev. Bras. Est. Pedag.*, Brasília, v. 90, n. 225, p. 489-510, maio/ago. 2009.

VIGOTSKI, Lev Semenovich. *A formação social da mente – O desenvolvimento dos Processos Psicológicos Superiores*. 7. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

VIGOTSKI, Lev Semenovich. *Pensamento e linguagem*. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2008.

VOLPI, M. (Org.). *O adolescente e o ato infracional*. 2. ed., São Paulo, Cortez, 1997.

WASELFISZ, J. J. *Mapa da violência 2006: os jovens do Brasil*. Brasília: Organização dos Estados Ibero-Americanos para a Educação, a Ciência e a Cultura, 2006.

Documentos disponíveis em meio eletrônico

ALMEIDA, Anecy de Fátima Faustino; HARDY, Ellen. Vulnerabilidade de gênero para a paternidade em homens adolescentes. *Revista Saúde Pública*. São Paulo, v. 41, n. 4, ago. 2007. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0034-89102007000400010&lng=es&nrm=iso>. Acesso em: 14 out. 2009.

ALVAREZ, Marcos Cesar et al. Adolescentes em conflito com a lei: pastas e prontuários do “Complexo do Tatuapé” (São Paulo/ SP, 1990 – 2006). *Revista Brasileira Adolescência e Conflitualidade*, 1 (1), p. XI-XXXII, 2009. Disponível em: <<http://periodicos.uniban.br/index.php/RBAC/article/viewFile/46/51>>. Acesso em: 29 jan. 2010.

ARAÚJO, Maria de Fátima. Diferença e igualdade nas relações de gênero: revisitando o debate. *Psicologia clínica*. Rio de Janeiro, v. 17, n. 2, 2005. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-56652005000200004&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 8 fev. 2009.

ARÁN, M. Os destinos da diferença sexual na cultura contemporânea. *Revista Estudos Feministas*, v. 1, n. 2, jul./dez. 2003. Disponível em: http://portalfeminista.org.br/artigo.phtml?obj_id=235&ctx_cod=5.1. ISSN 1806-9584. Acesso em: 14 maio 2007.

BRASIL. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE. *Síntese de Indicadores Sociais 2002*. Rio de Janeiro, 2003. Disponível em: <<http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/populacao/condicaodevida/indicadoresminimos/sinteseindicadores2002.shtm>>. Acesso em: 12 abr. 2009.

_____. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE. *Síntese de Indicadores Sociais 2003*. Rio de Janeiro, 2004. Disponível em: <<http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/populacao/condicaodevida/indicadoresminimos/sinteseindicadores2003/default.shtm>>. Acesso em: 12 abr. 2009.

_____. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE. *Síntese de Indicadores Sociais 2004*. Rio de Janeiro, 2005. Disponível em: <<http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/populacao/condicaodevida/indicadoresminimos/sinteseindicais2004/default.shtm>>. Acesso em: 12 abr. 2009.

_____. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE. *Síntese de Indicadores Sociais 2005*. Rio de Janeiro, 2006. Disponível em: <<http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/populacao/condicaodevida/indicadoresminimos/sinteseindicais2005/default.shtm>>. Acesso em: 12 abr. 2009.

_____. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE. *Síntese de Indicadores Sociais 2006*. Rio de Janeiro, 2006. Disponível em: <<http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/populacao/condicaodevida/indicadoresminimos/sinteseindicais2006/default.shtm>>. Acesso em: 12 abr. 2009.

_____. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE. *Síntese de Indicadores Sociais: uma análise das condições de vida da população brasileira 2007*. Rio de Janeiro, 2007. Disponível em: <<http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/populacao/condicaodevida/indicadoresminimos/sinteseindicais2008/default.shtm>>. Acesso em: 12 abr. 2009.

_____. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE. *Síntese de Indicadores Sociais: uma análise das condições de vida da população brasileira 2008*. Rio de Janeiro, 2008. Disponível em: <<http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/populacao/condicaodevida/indicadoresminimos/sinteseindicais2008/default.shtm>>. Acesso em: 12 abr. 2009.

_____. Ministério da Educação – MEC/Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP. *Resultados do Censo Escolar 2000*. Brasília, 2001. Disponível em: <<http://www.publicacoes.inep.gov.br/detalhes.asp?pub=1965>>. Acesso em: 28 mar. 2009.

_____. Ministério da Educação – MEC/Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP. *Resultados do Censo Escolar 2005*. Brasília, 2006. Disponível em: <<http://www.publicacoes.inep.gov.br/detalhes.asp?pub=4070>>. Acesso em: 28 mar. 2009.

_____. Ministério da Educação – MEC/Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP. *Sinopse Estatística da Educação Básica 2007*. Brasília, 2008. Disponível em: <<http://www.publicacoes.inep.gov.br/detalhes.asp?pub=4275>>. Acesso em: 28 mar. 2009.

_____. Secretaria Especial dos Direitos Humanos da Presidência da República – SPDCA/SEDH e Conselho Nacional dos Direitos da Criança e do Adolescente – CONANDA.

Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo – SINASE. Brasília, 2006. Disponível em: www.condeca.sp.gov.br/legislacao/sinase_integra.pdf. Acesso em: 19 maio 2008.

_____. Secretaria Especial dos Direitos Humanos da Presidência da República – SPDCA/SEDH e Observatório das Favelas - OF. *Índice de homicídios na adolescência – IAH: análise preliminar dos homicídios em 267 municípios brasileiros com mais de 100 mil habitantes*. Brasília, 2009. Disponível em: <http://portal.mj.gov.br/sedh/documentos/idha.pdf>. Acesso em: 7 fev. 2010.

BOCK, Ana Mercês Bahia. A perspectiva socio-histórica de Leontiev e a crítica à naturalização da formação do ser humano: a adolescência em questão. *Cadernos Cedes*. Campinas, v. 24, n. 62, 2004. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-32622004000100003&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 15 set. 2008.

CARVALHO, Marília Pinto de. Mau aluno, boa aluna?: como as professoras avaliam meninos e meninas. *Revista Estudos Feministas*. Florianópolis, v. 9, n. 2, 2001. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-026X2001000200013&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 31 jan. 2010.

_____. Sucesso e fracasso escolar: uma questão de gênero. *Educação e Pesquisa*. São Paulo, v. 29, n. 1, 2003. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-97022003000100013&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 20 set. 2007.

_____. Quem são os meninos que fracassam na escola? *Cadernos de Pesquisa*. São Paulo, v. 34, n. 121, jan./abr. 2004, p. 11-40. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-1574200400010002&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 16 abr. 2006.

DAYRELL, Juarez. O jovem como sujeito social. *Revista Brasileira de Educação*. Rio de Janeiro, n. 24, 2003. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-24782003000300004&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 16 nov. 2006.

DUARTE, Newton. Formação do indivíduo, consciência e alienação: o ser humano na psicologia de A. N. Leontiev. *Caderno Cedes*. Campinas, v. 24, n. 62, p. 44-63, abr. 2004. Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em: 21 jan. 2010.

FACCI, Marilda Gonçalves Dias. A periodização do desenvolvimento psicológico individual na perspectiva de Leontiev, Elkonin e Vigotski. *Caderno Cedes*. Campinas, v. 24, n. 62, p. 64-81, abr. 2004. Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em: 21-01-2010.

FUNDAÇÃO CASA. *Pesquisa sobre o perfil dos adolescentes e dos servidores da Fundação Casa*. São Paulo: Centro de Atendimento Socioeducativo do Adolescente, 2006. Disponível em: <<http://www.casa.sp.gov.br/site/paginas.php?sess=60>>. Acesso em: 4 set. 2007.

DIÁRIO DO GRANDE ABC. *Gravidez na adolescência cai 36% em São Paulo*. Disponível em: <<http://www.dgabc.com.br/default.asp?pt=secao&pg=detalhe&c=5&id=5787625&titulo=Gravidez+na+adolescencia+cai+36%+em+Sao+Paulo>> Acesso em 30 jan. 2010.

HEILBORN, Maria Luiza et al. Aproximações socioantropológicas sobre a gravidez na adolescência. *Horizonte Antropológico*. Porto Alegre, v. 8, n. 17, jun. 2002. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-71832002000100002&lng=es&nrm=iso>. Acesso em: 17 out. 2009.

INSTITUTO CIDADANIA. *Projeto Juventude: documento de conclusão (versão inicial para discussão, complementação e ajustes)*. Disponível em: <<http://www.institutocidadania.org.br>>. Acesso em: 9 jul. 2004.

GAZETAWEB. *Ipea questiona políticas contra gravidez precoce*. Disponível em: <http://gazetaweb.globo.com/v2/noticias/texto_completo.php?c=193928>. Acesso em: 29 jan. 2010.

LENOIR, Yves. Pesquisar e formar: repensar o lugar e a função da prática de ensino. *Educação e Sociedade*. Campinas, v. 27, n. 97, 2006. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302006000400011&lng=es&nrm=iso>. Acesso em: 29 set. 2008.

LEVANDOWSKI, Daniela Centenaro. Paternidade na adolescência: uma breve revisão da literatura internacional. *Estudos psicológicos*. Natal, n. 2, v. 6, 2001. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-294X2001000200007&lng=es&nrm=iso>. Acesso em: 14 out. 2009.

_____; PICCININI, Cesar Augusto; LOPES, Rita de Cássia Sobreira. Maternidade adolescente. *Estudos Psicológicos*. Campinas, v. 25, n. 2, jun. 2008. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-166X2008000200010&lng=es&nrm=iso>. Acesso em: 14 out. 2009.

PIRES, Sérgio Fernandes Senna. Participação infanto-juvenil e o Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo. *Cadernos Aslegis*, n. 32, p. 9-16, set./dez. 2007b. Disponível em: <http://www.aslegis.org.br/aslegis/images/cadernos/Cadernos32/Cad_32_1.pdf>. Acesso em: 22 jan. 2010.

SANTOS, José Vicente Tavares dos. A violência na escola: conflitualidade social e ações civilizatórias. *Educação e Pesquisa*. São Paulo: Faculdade de Educação/Universidade de São Paulo, v. 27, n. 1, 2001. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-97022001000100008&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 20 set. 2007.

SAÚDE e prevenção chegam à escola pública. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?id=9973&option=com_content&task=view>. Acesso em 29 jan. 2010.

SOUZA, Marilene Proença Rebello de; TEIXEIRA, Danile Caetano da Silva; SILVA, Maria Carolina Yazbek Gonçalves da. Conselho Tutelar: um novo instrumento social contra o fracasso escolar?. *Psicologia em Estudo*. Maringá, n. 2, v. 8, 2003. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-73722003000200008&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 1 fev. 2008.

SPOSITO, M. P. Um breve balanço da pesquisa sobre violência escolar no Brasil. *Educação e Pesquisa*. São Paulo, v. 27, n. 1, 2001. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-97022001000100007&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 20 set. 2007.

TEIXEIRA, M. L. T. *Uma relação delicada: a escola e o adolescente*. 17.01.2008. Disponível em: <<http://www.promenino.org.br/Ferramentas/Conteudo/tabid/77/ConteudoId/88cc0cd9-2ae1-42a2-bc8f-31b2f9f1f6d9/Default.aspx>>. Acesso em: 23 maio 2008.

ANEXOS

Anexo 1 – Ofício para encaminhamento de pedido de autorização à Fundação Casa

FUNDAÇÃO CASA
CENTRO DE ATENDIMENTO SOCIOEDUCATIVO AO ADOLESCENTE

São Paulo, 09 de janeiro de 2008.

Ofício Fundação CASA G.P. n° 020/2008

Prezada Senhora,

Reportamo-nos à Carta de Apresentação do Projeto de Pesquisa intitulado *"A relação construída entre desigualdade de gênero, escola e conflito com a lei"*, recebida nesta Fundação em 11/12/2007.

Tendo em vista o pedido ali contido, qual seja, de autorização para acesso aos prontuários e para contato com 8 a 12 adolescentes que estejam cumprindo medida socioeducativa em meio aberto, esclarecemos que pleitos dessa natureza são previamente analisados pelo Centro de Pesquisa e Documentação – CPDOC, da Escola para Formação e Capacitação Profissional, desta Fundação. Acrescentamos, ainda, que os pedidos devem estar acompanhados da seguinte documentação:

- 1) Ofício de encaminhamento assinado pelo orientador;
- 2) Projeto de pesquisa, em uma via impressa;
- 3) Documento especificando os procedimentos de coleta das informações junto à Fundação CASA;
- 4) Declaração que comprove o vínculo do pesquisador responsável pelo projeto e/ou dos estagiários junto à instituição de pesquisa;
- 5) Currículo do pesquisador responsável pelo projeto, preferencialmente no formato *CV-Lattes*.

Anexo 2 – Ofício com autorização da Fundação Casa

FUNDAÇÃO CASA
CENTRO DE ATENDIMENTO SOCIOEDUCATIVO AO ADOLESCENTE

São Paulo, 13 de março de 2008.

Ofício Fundação CASA G.P. nº 252/08
Ref.: Ofício nº 01/2008

Prezada Senhora,

Acusamos o recebimento do ofício supracitado, pelo qual foi enviada a documentação solicitada no Ofício Fundação CASA GP nº 020/2008, que se refere à solicitação de pesquisa junto a adolescentes que estejam cumprindo medida socioeducativa em meio aberto, para o projeto de mestrado denominado “A relação constituída entre desigualdade de gênero, escola e adolescente em conflito com a lei”, da aluna Vânia Aparecida Calado.

Submetida a documentação à análise do CPDOC – Centro de Pesquisa e Documentação, obteve parecer favorável ao desenvolvimento da pesquisa; todavia, com a recomendação de que o projeto seja, preliminarmente, submetido ao Conselho de Ética desse Instituto, bem como que seja requerida a necessária autorização judicial, nos termos dos artigos 143 e 144 do Estatuto da Criança e do Adolescente, uma vez que a pesquisa exigirá consulta a prontuários e encontros com adolescentes em cumprimento de medida socioeducativa.

Referida autorização poderá ser solicitada ao DEIJ – Departamento de Execuções da Infância e Juventude, localizado na Rua Piratininga, 105 – Brás, mediante exposição da finalidade.

Considerando que, cientes do parecer do CPDOC, a Superintendência de Saúde e a Diretoria Técnica igualmente manifestaram aprovação, tão logo sejam apresentados nesta Fundação o parecer do Conselho de Ética e a aludida autorização judicial, a Presidência poderá autorizar o início dos trabalhos.

Na oportunidade, renovamos a Vossa Senhoria protestos de estima e consideração.

Ana Cláudia Marino Bellotti
 Chefe de Gabinete

A Sua Senhoria a Senhora
Profª. Doutora MARILENE PROENÇA REBELLO DE SOUZA
 DD. Orientadora do Departamento de Psicologia Escolar e do Desenvolvimento Humano
 Instituto de Psicologia - USP
 São Paulo – SP

MLS/arl

Anexo 3 – Parecer do Comitê de Ética em Pesquisa

UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO
INSTITUTO DE PSICOLOGIA
Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos – CEPH-IP
Of.022/08-CEPH-IP/08/05/2008

Senhora Professora,

O Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos do IPUSP (CEPH-IP), reunido em 29/04/2008, aprovou o projeto intitulado "A Relação construída entre Desigualdade de Gênero, Escola e Conflito com a Lei" a ser desenvolvido pela mestrandia Vânia Aparecida Calado, junto ao Programa de Pós Graduação em Psicologia Escolar e do Desenvolvimento Humano do Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo, sob orientação de V.Sa.

Atenciosamente,

Prof. Dra. Ana Maria de Barros Aguirre Camargo
Presidente do CEPH-IP

Ilma. Sra.
Prof. Dra. Marilene Proença Rebello de Souza
Departamento de Psicologia da Aprendizagem,
do Desenvolvimento e da Personalidade
Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo

Anexo 4 – Carta de Apresentação e Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

CARTA DE APRESENTAÇÃO

Esta pesquisa se insere nos estudos realizados pela Psicologia Escolar sobre o problema “fracasso escolar”. Nos últimos anos, tem-se estudado e falado muito a respeito da indisciplina e como esta tem aumentado no interior das escolas. Dentro deste contexto, percebe-se que a indisciplina tem sido compreendida como violência e até infração ou delito. Entretanto, pouca relação tem sido feita com as questões de gênero, ou seja, com a de ser homem ou mulher em nossa sociedade, considerando a cultura, a vida social e as mudanças que aconteceram de acordo com a história. Outros estudos mostram que gênero também define as políticas implantadas nas escolas e as identidades subjetivas. Diante disto, torna-se fundamental investigar a complexa rede de relações que está presente na escola para compreender os fatores que aproximam e articulam as questões de gênero, fracasso escolar e o cometimento de um delito na escola.

Tais questões nos levaram a propor o projeto de pesquisa intitulado “*A relação construída entre desigualdade de gênero, escola e conflito com a lei*”, que se insere no Programa de Pós-Graduação do Departamento de Psicologia Escolar e do Desenvolvimento Humano do Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo, em nível de mestrado, e será realizado pela mestrandia Vânia Aparecida Calado sob orientação da Profa. Dra. Marilene Proença Rebello de Souza.

Esta pesquisa tem como objetivos:

- a) identificar e analisar as relações estabelecidas entre adolescentes e escola, que produzam atos de indisciplina destes adolescentes e que culminem no cumprimento de medidas socioeducativas em meio-aberto;
- b) identificar e analisar a presença das questões de gênero na produção de atos de indisciplina na escola que culminem no cumprimento de medidas socioeducativas em meio-aberto;
- c) analisar como os atos de indisciplina destes adolescentes repercutem nas suas trajetórias escolares.

A pesquisa envolverá 2 fases:

1. Estudo quantitativo:
 - 1.1. Mapeamento quantitativo de prontuários referentes às medidas socioeducativas em Meio-Aberto Prestação de Serviços à Comunidade e Liberdade Assistida, aplicadas a jovens que tiveram Boletim de Ocorrência registrado e lavrado após um ato no interior da escola, nos municípios compreendidos pela Região Grande Oeste, do Estado de São Paulo, próxima à capital.
2. Estudo qualitativo:
 - 2.1. Seleção de 10 prontuários para análise qualitativa da trajetória escolar do jovem durante o cumprimento da medida socioeducativa em meio-aberto de municípios da Região Grande Oeste;
 - 2.2. Realização de três encontros da pesquisadora com 8 a 12 adolescentes, entre 14 e 18 anos, que estejam cumprindo medida socioeducativa em meio-aberto, utilizando a técnica do grupo focal;
 - 2.3. Os responsáveis pelas instituições participantes e os adolescentes ou seus responsáveis serão convidados a assinar o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (em anexo), conforme Resolução nº 196/96, do CONEP - CONSELHO NACIONAL DE ÉTICA EM PESQUISA.

Consideramos que este trabalho contribuirá para o aprofundamento teórico nesta área para estudantes, profissionais e instituições que lidam com adolescência, escola e medidas socioeducativas e com a compreensão de aspectos para a melhoria do ensino público. A divulgação dos achados da pesquisa será realizada em duas frentes: diretamente para os participantes, através de relatório que será enviado para as instituições participantes e, de apresentação oral para os adolescentes e seus responsáveis, que participarem dos encontros em grupo. Além disso, pretendemos divulgar tais achados por meio de artigos científicos, capítulos de livro, livro e comunicações em congressos e eventos científicos. Ressaltamos que nenhum documento pesquisado será divulgado, que o nome das instituições e a identidade dos adolescentes participantes não serão revelados.

Desde já, agradecemos a colaboração.

Marilene Proença Rebello de Souza
Orientadora

Vânia Aparecida Calado
Aluna de Mestrado

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Pelo presente instrumento, que atende às exigências legais, o (a) senhor(a) _____ (preencher com o nome completo), colaborador(a) da pesquisa e responsável pela instituição, após a leitura da CARTA DE APRESENTAÇÃO DA PESQUISA, ciente dos procedimentos aos quais a instituição será submetida, não restando quaisquer dúvidas a respeito do lido e explicado, firma seu CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO, de concordância em participar da pesquisa intitulada **“A relação construída entre desigualdade de gênero, escola e conflito com a lei”**, realizada pela pesquisadora Vânia Aparecida Calado, sob orientação da Prof^ª. Dr^ª. Marilene Proença Rebello de Souza, do Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo.

Fica claro que a qualquer momento o (a) participante poderá pedir esclarecimentos acerca desta pesquisa, retirar seu Consentimento Livre e Esclarecido e deixar de participar do estudo alvo da pesquisa. Fica ciente que todo trabalho realizado torna-se informação confidencial, guardada por força do sigilo profissional, que o (a) participante não correrá nenhum risco durante sua participação e que os benefícios previstos serão a busca pela melhora da escola e do ensino público.

(Local) _____ **(data)** _____

Assinatura do(a) participante

(Obs – o (a) participante deverá ficar com uma cópia do termo)