O ADOLESCENTE EM CONFLITO COM A LEI NA ESCOLA:

Trajetórias, Rompimentos e Significações

LUCÉLIA MARIA DA SILVA

São Paulo
2019

LUCÉLIA MARIA DA SILVA

O ADOLESCENTE EM CONFLITO COM A LEI NA ESCOLA:

Trajetórias, Rompimentos e Significações

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Nove de Julho (Uninove) como requisito parcial para a obtenção do grau de Mestre em Educação.

Orientadora: Profª. Dra. Elaine Teresinha Dal Mas Dias

São Paulo
2019

Silva, Lucélia Maria da.
O adolescente em conflito com a lei na escola. / Lucélia Maria da Silva. 2019.
187 f.

Dissertação (Mestrado) – Universidade Nove de Julho – UNINOVE, São Paulo, 2019.

Orientador (a): Profª. Drª. Elaine Teresinha Dal Mas Dias.
1. Adolescente. 2. Medida socioeducativa. 3. Conflito com lei escola. 4. Pensamento complexo.
I. Dias, Elaine Teresinha Dal Mas. II. Titulo

CDU 615.831

O ADOLESCENTE EM CONFLITO COM A LEI NA ESCOLA:

Trajetórias, Rompimentos e Significações

Dissertação de mestrado apresentada à Universidade Nove de Julho – UNINOVE, ao Programa de Pós-Graduação em Educação, para obtenção do grau de Mestre em Educação pela Banca Examinadora, formada por:

_____

Orientadora: Profª. Dra. Elaine Teresinha Dal Mas Dias – UNINOVE

_____

Examinador I: Prof. Dr. João Clemente de Souza Neto – MACKENZIE

_____

Examinador II: Profª. Dra. Cleide Rita Silvério de Almeida – UNINOVE

_____

Suplente: Prof. Dr. Marcos Antônio Lorieri – UNINOVE

_____

Suplente: Prof. José Luís Vieira de Almeida, Dr. (Suplente) – UNESP

_____

Mestranda: Lucélia Maria da Silva

Aprovada em _____/ _____/_____.

Dedico esta pesquisa a todos os adolescentes em cumprimento de medida socioeducativa, em especial àqueles que foram entrevistados, pois auxiliaram na formação e somatória do conteúdo extraído.

AGRADECIMENTOS

Sou grata, primeiro, por existir e pela luz que me leva e traz por esses caminhos tortuosos em meu viver. Luz esta que me faz sentir vontade de seguir sempre em frente, captando tudo que possa me nutrir e acreditar, em primeiro lugar, em um mundo com mais amor, respeito, compreensão, igualdade e dignidade para todos.

Gratidão pela família linda e nordestina, avós, tias, tios e primos que, mesmo sem saber para onde eu estava indo, o que estava fazendo, trabalhando ou acreditando, sempre me apoiaram, fazendo-me acreditar que nasci para ultrapassar fronteiras.

Meu sincero respeito e gratidão à minha mãe Teresa, que em meio a suas dificuldades sempre está presente com palavras de incentivo, sua fé e orações.

Aos meus irmãos Jomar e Janaina, verdadeiros anjos da guarda que sempre me deram suporte, além de dizer sempre que sou seus exemplos de luta, força e coragem. Logo eu, que tanto os admiro e amo profundamente.

Ao meu primeiro e grande “mestre”, meu pai Hilton (em memória), que já na minha infância me ensinou a não desistir e a não ter medo de nada para que nunca desistisse dos meus ideais.

Às minhas filhas, Isis e Ingrid, que sempre me fizeram companhia, atravessando as madrugadas de estudos com seus olhos cheios de brilho e admiração, e me inspiravam a não desistir. Por ser compreensivas quando muitas vezes deixei de lado o papel de mãe para dar lugar à pesquisadora.

Ao meu enteado Leonardo e meu companheiro Reinaldo, que, com todo seu esforço, procurou sempre apoiar, mesmo sem entender ou acreditar nos caminhos que busquei trilhar.

À minha amiga Dora (em memória), minha inspiração para me tornar a educadora social que sou, e que me introduziu nesse universo da criança e adolescente. Uma pessoa que sempre admirei por sua dedicação em prol dos menos favorecidos e sua defesa da vida.

Aos amigos e amigas, de infância, da vida, do trabalho, da luta em defesa dos direitos humanos, que de longe ou perto estiveram torcendo por mim, meu sincero agradecimento por vocês existirem e sempre me mandar suas energias positivas.

Ao CEDECA[1] Sapopemba, que sempre me inspirou, fazendo-me uma defensora dos direitos humanos de crianças e adolescentes, aos quais devo todo meu aprendizado e conhecimento.

[1] CEDECA – Centro de Defesa dos Direitos da Criança e do Adolescente.

Aos adolescentes em medida socioeducativa e seus familiares, com quem tenho o prazer de compartilhar esse momento, que sempre me inspiraram a buscar novos conhecimentos para qualificar ainda mais minha atuação profissional. Vocês são os verdadeiros responsáveis por este trabalho.

À Equipe do CASE meus sinceros agradecimentos por compartilhar deste salto agora dado na minha formação, e por abrir espaço e permitir que essa pesquisa acontecesse; em especial aos educadores que, junto comigo, vibraram e me apoiaram com suas palavras de incentivo.

À minha orientadora Prof.ª. Dra. Elaine Teresinha Dal Mas Dias, por quem tenho extrema admiração por nunca ter desistido de mim e sempre me olhar com respeito e considerar significante minha história de vida pessoal, profissional e acadêmica.

À Prof.ª Dra. Cleide Rita Silvério de Almeida, por me nutrir com seus conhecimentos e provocações em sala de aula acerca do poético e estético essenciais para uma atuação mais humanizada. Por contribuir com o desnudar dos meus olhos sobre a Teoria do pensamento complexo. Assim como agradeço desde já por suas contribuições na avaliação e leitura dessa pesquisa.

Ao Prof. Dr. João Clemente de Souza Neto, meus sinceros agradecimentos por toda disponibilidade desde o início em participar da banca avaliadora desse estudo. Oportunizando com sua sabedoria as observações e sugestões no exame de qualificação. Pessoa que sempre admirei sem mesmo conhecer pessoalmente.

Aos professores da LIPEFH[2], Prof. Dr. Marcos Antônio Lorieri, Prof. Dr. Antônio Joaquim Severino e os demais que contribuíram com a ampliação do meu olhar mediante os estudos e reflexões acadêmicos. Agradeço também aos discentes colegas que estiveram compartilhando deste momento comigo.

A Universidade Nove de Julho (UNINOVE), pela oportunidade e por conceder a bolsa de estudos; à coordenação e aos secretários do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE), que sempre estiveram à disposição para orientar e auxiliar no que fosse preciso.

E todos àqueles que de alguma forma estiveram presente direta e indiretamente em toda minha trajetória de vida pessoal, profissional e acadêmica, meus agradecimentos.

E, aos que ainda estão por vir, antecipo minha gratidão.

Muito obrigada!

---

[2] LIPEFH – Linha de Pesquisa em Educação, Filosofia e Formação Humana do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Nove de Julho.

Saiba que seu destino é traçado pelos
seus próprios pensamentos, e não por
alguma força que venha de fora.
O seu pensamento é a planta concebida
por um arquiteto para construir um
edifício denominado prosperidade.
Você deve tornar o seu pensamento mais
elevado, mais belo e mais próspero.

Eu não sou quem eu gostaria de ser;
Eu não sou quem eu poderia ser ainda;
Eu não sou quem eu deveria ser.
Mas graças a Deus
Eu não sou mais quem eu era!

Martin Luther King

RESUMO

A presente pesquisa investiga e analisa as experiências de adolescentes em conflito com a lei no ambiente escolar, objetivando identificar e discutir as principais dificuldades encontradas por esses adolescentes quando do retorno escolar, promovendo uma discussão em torno das nuances existentes nesta relação. O referencial teórico é o Pensamento Complexo, de Edgar Morin, que serviu de sustentação para abordar, por meio dos operadores da complexidade, dos complexos imaginários e da compreensão humana, o contexto escolar e social em que os sujeitos estão inseridos, bem como refletir sobre os estigmas sociais que permeiam o processo socioeducativo ao qual estão submetidos. Por meio do estudo qualitativo foi utilizado o método da técnica de entrevista aberta, com a participação de dez adolescentes de ambos os sexos que estavam cumprindo medida socioeducativa em meio aberto de Liberdade Assistida no Centro de Atendimento Socioeducativo (Case) de São Bernardo do Campo. Os resultados mediante as análises apontaram para um ambiente no qual, na maioria das vezes, os adolescentes não se percebem pertencentes, por se deparar com atitudes que os diferenciam, indicando ainda a necessidade de repensar a maneira como os adolescentes são atendidos na rede regular de ensino e refletir acerca das questões para além do direito garantido. Foram constatados diferentes aspectos que coincidiram na relação existente entre medida socioeducativa, escola e adolescente em conflito com a lei, destacando-se as questões que perpassam pela (re)inserção, permanência e continuidade dos estudos, e o processo de aceitação e/ou aversão desses adolescentes no ambiente escolar. Ao final este estudo aponta futuras investigações no âmbito das medidas socioeducativas, educação e demais envolvidos no SGD – Sistema de Garantia de Direitos, a fim de refletir as relações estabelecidas entre o adolescente e a escola, estreitando esses laços até então fragilizados, e por vezes rompidos, mediante as questões relacionadas de aversão por parte da equipe escolar, seja pelo estigma social, seja pela obrigatoriedade diante da determinação judicial. Contudo, vale ressaltar que deve ser priorizado o direito ao acesso e permanência na condição de pessoa humana em desenvolvimento sem qualquer restrição.

PALAVRAS-CHAVE: Adolescente. Conflito com a lei. Medida Socioeducativa. Escola. Pensamento Complexo.

ABSTRACT

This research investigates adolescents in conflict with the law at school environment, aiming to identify and discuss the main difficulties they find when returning to their studies, promoting a debate about the aspects of this relationship. The theoretical reference is Edgar Morin Complex Thought, through complexity operators, projection-identification complex and human comprehension as a basis to approach the individuals' school and social contexts, also to think about social stigmas involved in the socio-educational process they are subjugated. By means of a qualitative study, we used the open interview method with ten adolescents, both sexes, going through socio-educational measure in an open environment of assisted freedom at São Bernardo do Campo Socio-educational Service Centre (Case). The results indicated that most of the time the adolescents do not feel themselves belonging to an environment with attitudes that discriminate them, pointing to the need of rethinking the way these individuals are attended at the regular teaching network and about matters beyond the guaranteed right. Different aspects were observed related to the connection between socio-educational measure, school and adolescent in conflict with the law, highlighting the elements involved in the adolescent study (re)insertion, maintenance and continuity, also the acceptance and/or aversion process at school environment. Concluding, this study points to future investigations in socio-educational measures, education and the Right Guarantee System (SGD) context, strengthening these connections, weak before, sometimes ruptured by part of the school team aversion matters, even because of social stigma or judicial determination obligatory. Though, the right to access and permanence in the human person in development condition must be prioritized without any restriction.

KEY-WORDS: Adolescent – Conflict with the law – Socio-educational measure – School – Complex Thought

RESUMEN

Este estudio investiga y analiza las experiencias de los adolescentes en conflicto con la ley en el entorno escolar, con el fin de identificar y discutir las principales dificultades encontradas por estos adolescentes cuando los rendimentos escolares, promoviendo la discusión acerca de los matices existentes em esta relacíon. El marco teórico es el pensamiento complejo, de Edgar Morin, que sirvió de soporte a la dirección, a través de los operadores de la complejidad, del complejos imaginarios y la comprensión humana, la escuela y el contexto social en el que se insertan los sujetos, así como reflexionar sobre estgimas sociales que impregnan el proceso socioeducativo en el que se presentan. A través del estudio cualitativo se utilizó el método de la técnica de la entrevista abierta, con la participación de diez adolescentes de ambos sexos que estaban cumpliendo medida socioeducativa en libertad condicional en el Centro de Atendimento Socioeducativo (Case) de São Bernardo do Campo. Los resultados de los análisis apuntaban a un entorno en el que, com mayor frecuencia, los adolescentes no dan cuenta de propriedade de las actitudes de encuentro que lo diferencian, indicando además la necesidad de replantear la manera en adolescentes se vem em red regular de ensenãnza y reflexionar sobre las cuestiones más allá del derecho garantizado. Se observaron diferentes aspectos que estuvieron de acuerdo en la relación entre medida socioeducativa, la escuela y los adolescentes en conflicto con la ley, destacándose las cuestiones que atravesan por la (re) inserción, permanencia y continuidad de los estudios, y el proceso de aceptación y/o aversión de estos y/o aversión de estos adolescentes en la escuela.. Al final de este estudio apunta futuras investigaciones en el marco de las medidas socioeducativas, la educación y demás involucradas en el SGD - Sistema de Garantíia de Derechos, para reflejar las relaciones establecidas entre el adolescente y la escuela, estrechando estos lazos hasta entonces fragilizados, yá veces que se rompió, mediante las cuestiones relacionadas de aversión por parte del equipo escolar, sea por el estigma social, sea por la obligatoriedad ante la determinación judicial. Sin embargo, cabe resaltar que se debe dar prioridad al derecho de acceso y permanencia en el desarollo de la persona humana sin ningún tipo de restricción.

PALAVRAS-CLAVE: Adolescente – Conflitcto con la ley - Medida Socioeducativa – Escuela – Pensamiento Complejo.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

QUADRO 1 – Teses/dissertações/textos acadêmicos.....25

QUADRO 2 – Da situação irregular para a de proteção integral.....45-46

QUADRO 3 – Identificação dos Sujeitos.....107

FIGURA 1 – Pensamento Redutor-Simplificador.....75

FIGURA 2 – Pensamento Aberto-Interligado-Integrado.....75

LISTA DE SIGLAS

ANPED – Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação

CASE – Centro de Atendimento Socioeducativo

CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

CEDECA – Centro de Defesa dos Direitos da Criança e do Adolescente

CEI – Centro de Educação Infantil

CF – Constituição Federal,

CJ – Centro de Juventude

CLT – Consolidação das Leis das Trabalhistas

CONANDA – Conselho Nacional dos Direitos da Criança e do Adolescente

CNJ – Conselho Nacional de Justiça

DCA – Defesa dos Direitos da Criança

DRE – Diretoria Regional de Ensino

ECA – Estatuto da Criança e do Adolescente

FEBEM – Fundação Nacional do Bem-Estar do Menor

FCSBC – Fundação Criança de São Bernardo do Campo

IPF – Instituto Paulo Freire

IBICT – Instituto Brasileiro de Informação em Ciências e Tecnologia

LA – Liberdade Assistida

LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

LIPEFH – Linha de Pesquisa Educação Filosofia e Formação Humana

MNMMR – Movimento Meninos e Meninas de Rua

MSE – Medidas Socioeducativas

OMS – Organização Mundial da Saúde

OSEM – Serviço de Orientação Socioeducativa ao Menor

ONU – Organização das Nações Unidas

PCN – Parâmetros Curriculares Nacionais

PIA – Plano Individual de Atendimento

PMEDH – Plano Mundial de Educação em Direitos Humanos

PNEDH – Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos

PNAS – Política Nacional da Assistência Social

PPGE – Programa de Pós-Graduação em Educação

SAM – Serviço de Atendimento ao Menor

SDH – Secretaria de Direitos Humanos

SEDESC – Secretaria Estadual de Atendimento e Desenvolvimento Social

SGD – Sistema de Garantia de Direitos

SINASE – Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo

TCLE – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

UNICEF – Fundo das Nações Unidas para a Infância

UNINOVE – Universidade Nove de Julho

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO: O DESENHAR DE UMA TRAJETÓRIA 16
1.1 REVISÃO DA LITERATURA ESPECIALIZADA 25
1.2 DIMENSÃO DA PESQUISA 30

2 AS NUANCES DO PROCESSO SOCIOEDUCATIVO.....36
2.1 UMA LEGISLAÇÃO CARREGADA DE ESTIGMAS SOCIAIS.....38
2.2 ADOLESCÊNCIA EM FOCO.....46
2.3 A CONFLITUOSIDADE COM A LEI.....52
2.4 A MEDIDA SOCIOEDUCATIVA.....57
2.4.1 O CASE.....60
2.5 A ESCOLA NO PROCESSO SOCIOEDUCATIVO.....64

3 EDGAR MORIN E O PENSAMENTO COMPLEXO.....73
3.1 O PENSAMENTO COMPLEXO.....74
3.2 O PARADIGMA DA COMPLEXIDADE.....75
3.3 OS OPERADORES DA COMPLEXIDADE.....78
3.4 O SUJEITO.....80
3.5 O *SAPIENS* E O *DEMENS*.....84
3.6 OS COMPLEXOS IMAGINÁRIOS.....87
3.7 A COMPREENSÃO HUMANA.....91

4 O DESENROLAR DESTA TRAJETÓRIA.....98
4.1 PERCURSO.....100
4.2 O FAZER DA EDUCADORA/PESQUISADORA.....103
4.3 OS SUJEITOS VIVOS DA PESQUISA.....106
4.4 AS ENTREVISTAS.....112
4.5 AS VOZES ADOLESCENTES.....114

5 O EMARANHADO DE UMA REALIDADE.....136
5.1 TRAJETÓRIAS.....137
5.2 ROMPIMENTOS.....146
5.3 SIGNIFICAÇÕES.....154
5.4 A INVISIBILIDADE DO VISÍVEL.....163

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....172

7 REFERÊNCIAS.....176

ANEXO 1 PEDIDO DE AUTORIZAÇÃO PARA REALIZAÇÃO DA PESQUISA.....183

ANEXO 2 AUTORIZAÇÃO DO CASE PARA A PESQUISA.....184

ANEXO 3 TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE).....186

1. INTRODUÇÃO

O DESENHAR DE UMA TRAJETÓRIA...

ABC do Sertão

Lá no meu sertão pros caboclo lê
Têm que aprender um outro ABC
O jota é ji, o éle é lê
O ésse é si, mas o érre
Tem nome de rê
Até o ypsilon lá é pssilone

O eme é mê, O ene é nê
O efe é fê, o gê chama-se guê
Na escola é engraçado ouvir-se tanto "ê"
A, bê, cê, dê,
Fê, guê, lê, mê,
Nê, pê, quê, rê,
Tê, vê e zê.

Intérprete: *Luiz Gonzaga*

Compositores: *Luiz Gonzaga / Zé Dantas*

Não poderia deixar de trazer aqui minha história de vida, sonhos e os efêmeros caminhos percorridos até o momento. Inicialmente, com enorme paixão pela terra de onde venho, sou pernambucana, nascida no município de Recife-PE, filha de pai metalúrgico e mãe mulher do lar, com um desenhar pessoal de olhos castanhos escuros e sorriso arretado.

Da minha infância lembro-me dos momentos em família e das brincadeiras de roda, que hoje em dia estão cada vez mais sendo substituídos pelos smartphones, tabletes, computadores e até mesmo retratadas nos filmes nacionais. Reflito sobre isso quando observo a vida se desenhando no dia a dia como o ABC do Sertão, levando em consideração a construção de saberes e o conhecimento se reinventando, conscientizando-me de que “O jota é ji, o éle é lê” é inerente à cultura que carrego em meu “eu”, tendo sido este um dos pontos iniciais para o processo de descobertas.

Entretanto, na minha infância fui regada de inspirações e demonstrações de que os estudos são a solução para uma vida melhor, rompendo com as inúmeras condições adversas

que minha terra paixão me destinava, situação esta instigada por parte do meu pai, que se orgulhava em ter feito o ensino técnico no Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (SENAI). Recordo-me, como se fosse hoje, mostrando-me seus cadernos, seus livros didáticos cheios de desenhos técnicos e com um extremo orgulho de ter se formado, sempre demonstrando sua virilidade ao bater no peito e dizer "sou metalúrgico e me formei no Senai".

Ao nos depararmos com uma crise econômica e falta de emprego que afetava a população da região nordeste, e na esperança de uma melhor condição de trabalho e melhoria, mudamos para São Paulo nos anos 1990.

Nessa época já contava com meus 15 anos, idade considerada como festiva e marcante para uma menina na sua adolescência. Porém, não foi possível fazer festa, e tampouco comemorações, tendo como presente o meu maior desafio: enfrentar o preconceito existente naquela época pelo simples fato de ser nordestina.

Lembro-me de que, nesse mesmo período, era comum a perseguição de alguns grupos que defendiam a expulsão dos nordestinos do estado de São Paulo, propagando discursos xenofóbicos e muros com pichações de extermínio, onde era pregada uma ideologia regada de preconceito e discriminação.

Cursando o Ensino Médio em escola pública, ainda no processo de adaptação às mudanças, chorava muitas vezes, querendo desistir dos estudos, por não me sentir pertencente àquele lugar e tampouco ao município e estado encharcados pela intolerância ao diferente, ao que não se enquadrava e ao que não era igual.

O medo e a preocupação me silenciaram muitas vezes em sala de aula, fazendo-me esconder aquele sotaque arrastado que me fazia puxar todos os "r's", e enchia a boca com seus "s's", sentindo-me inferior aos demais alunos, fazendo-me renegar minhas raízes e, por consequência, não conseguindo estabelecer vínculos de amizade na escola.

No desenrolar da minha trajetória, travei diversas lutas, e aos poucos fui me adaptando às realidades apresentadas, passando assim a ser aceita por alguns dos poucos amigos que fiz na época. Às vezes indagava-me sobre o que seria ser diferente na cidade paulista. Um lugar que fez que me sentisse excluída por seus estigmas e a me negar a ser quem eu era durante algum tempo.

Quando finalizei o Ensino Médio fui convidada, por intermédio de amigos, a trabalhar em um projeto social chamado CJ – Centro de Juventude, antes denominado Serviço de Orientação Socioeducativo ao Menor (OSEM), que pertencia à instituição Centro Social Nossa

Senhora do Bom Parto. Este foi de fato meu primeiro contato com crianças e adolescentes que se encontravam em situação de risco e vulnerabilidade social.

O contato com o trabalho social foi responsável pelo despertar de um maior interesse em buscar instrumentos para qualificar minha atuação profissional, tendo como objetivo alguma forma de contribuir com a formação cidadã e humana daquelas crianças e adolescentes da comunidade da "*ilha*", localizada no bairro de Vila Industrial, zona leste de São Paulo.

Identifiquei-me com o trabalho, e passei a exercer o papel de educadora social, sendo responsável por motivar, por meio das atividades socioeducativas, o interesse e a expectativa de um futuro promissor na vida daquelas crianças e adolescentes. Esta experiência me proporcionou exercer diferentes funções nos diferentes espaços de socioeducação, como a Casa abrigo Coração de Maria, que atendia crianças e adolescentes vítimas de violência doméstica, e a Creche desta mesma instituição.

O despertar para os passos seguintes na minha formação deram-se ainda com os dizeres do meu pai, de que ter um ensino técnico era importante para uma carreira profissional, e por me lembrar das brincadeiras em que exercia sempre a função de professora, sendo esta a realização de um sonho de criança. Ingressei no magistério no mesmo período em que o curso estava sendo extinto, fazendo assim parte da última turma do colégio, fechando as cortinas do antigo curso técnico.

Nesse percurso escolar estabeleci contato inicial com grandes pensadores da educação, dentre eles destaco alguns dos que me influenciam na minha atuação como educadora social: Paulo Freire (meu conterrâneo), Marx, Durkheim, Cecília Meireles, Piaget, Vygotsky, Rousseau, Emília Ferreiro, entre outros.

Nas aulas de Filosofia da Educação destacava-me quando expressava o desejo de não querer ser apenas uma "professorinha", sem desmerecer a admirável profissão de professor, e ter minha própria escola, como era a vontade da maioria que estava ali. Mas a vontade de ir além e me tornar primeiramente uma educadora prevaleceu, mantendo o desejo de continuar a trabalhar com a população pobre e menos favorecida, projetando algo que me impulsionou a buscar outros caminhos para realização profissional, situação esta compreendida com o passar dos anos.

Desde o início da minha formação acadêmica já demonstrava interesse em trabalhar na Febem, hoje denominada de Fundação Casa, pois queria trabalhar com aqueles adolescentes, levando em consideração o olhar de reprovação que recebiam da sociedade, por estarem em

conflito com a lei, sendo constantemente excluídos e marginalizados, mesmo sem saber o que era aquela realidade.

Recordo-me de um professor, Sr. Enédio, um exemplo de ser humano e uma referência que me incentivava, e já me dizia naquela época: “a sociedade precisava de pessoas como eu, que pensava no outro e buscava uma sociedade mais humana, igualitária, que acreditava na população mais vulnerável”, e chegava a dizer ainda que “não bastava ter um diploma e montar uma escola, era preciso muito mais que ganhar dinheiro, era preciso acreditar na vida humana e no poder de transformação das pessoas”, demonstrando empatia e admiração pelo meu desejo de trabalhar sem medo daqueles que supostamente contrariavam a ordem e fugiam dos padrões estabelecidos por uma cultura de imposição de modelos.

A conclusão do ensino técnico, assim vista pelo meu pai como maior ascensão nos estudos, fez despertar em mim um querer pela vida acadêmica, na busca por uma graduação que teve início no curso de Serviço Social, que foi interrompido em razão da gravidez da minha primeira filha, impossibilitando-me por um período de continuar o curso. Por ser difícil conciliar a gravidez com os estudos, pois fui mãe solteira e precisava naquele momento priorizar a vida que estava sendo gerada em mim, tive de escolher entre custear os estudos e/ou dar sustento à minha filha.

A maternidade falou mais alto. Abandonei a graduação. Um ano depois, fui contemplada com uma promoção no trabalho, e me tornei coordenadora pedagógica em um Centro de Educação Infantil (CEI), um universo apaixonante, que mudou toda minha perspectiva quando do início da minha formação. Assim retomei os estudos na graduação em Pedagogia.

Conclui o Ensino Superior em meio às dificuldades financeiras, ao desemprego e estágios supervisionados, indispensáveis para minha formação teórico-prática, estando neste contexto uma das grandes oportunidades no campo educacional, fazer parte de um projeto do Instituto Paulo Freire (IPF), em parceria com a prefeitura de São Paulo, denominado OP Criança – Orçamento Participativo Criança em 2003.

Esta experiência vivenciada de forma plena e muito prazerosa no IPF certamente despertou uma enorme vontade de continuar a busca por novos conhecimentos, significados e valorização da educação popular, principalmente por ter mantido contato com comunidades escolares localizadas nos bairros periféricos da zona leste de São Paulo.

Após minha passagem pelo IPF e término do projeto, fui informada do momento crítico em que se encontravam as unidades de internação da antiga Febem, havendo diversas

denúncias de violação de direitos e abuso de poder praticados por alguns funcionários da instituição. Situação que culminou em demissão em massa de todos os envolvidos nesses processos desumanizantes. Por conta deste episódio, tive a oportunidade de participar e ser aprovada num processo seletivo emergencial para desempenhar a função de educadora de pátio e, posteriormente, atuar no âmbito pedagógico.

No desenrolar de minhas atribuições e durante o período em que estive no complexo Tatuapé, aproximei-me do público "adolescente infrator", bem como conheci e fiz apontamentos metodológicos e funcionais da instituição, tendo como premissa as ações repressoras que presenciei e que me fizeram refletir de forma crítica sobre os processos sociais, além de constatar que as intervenções de cunho educativo não se faziam presentes na relação educador-educando.

Insatisfeita com tanta violência, estigmas e violações de direitos, trazendo à tona uma realidade socialmente oculta e repugnante, permeada de situações em que a humilhação e a tortura faziam parte das relações estabelecidas, conhecidas por muitos, tendo como sua marca a doutrinação, uma rotina punitiva, seguindo os ensinamentos de grandes torturadores conhecidos historicamente. Tais situações exacerbavam a condição de vulnerabilidade e risco vivenciada pelos adolescentes em conflito com a lei, que, em resposta, utilizavam-se das rebeliões para se manifestar contra tudo e todos ali.

Por outro lado, da minha estada nesta referida instituição, trago os momentos oportunos de conversas estabelecidas com os adolescentes, quando conheci de perto aqueles seres humanos e suas diferentes faces e contradições, sendo esta uma experiência marcada por incontáveis aprendizados, reconhecendo naqueles olhos cheios de vida adolescentes de personalidade forte, sobreviventes de muitas privações anteriores ao ato infracional, buscando seu reconhecimento como sujeitos de direitos e protagonistas de sua própria história.

O olhar humano e humanizado aprendido na prática, nesta experiência citada, trouxe-me um novo sopro de vida, fazendo brilhar uma luz que em mim já se encontrava acesa, qual seja, a militância pela equidade de direitos e a promoção da qualidade de vida, o que me possibilitou ingressar no Centro de Defesa dos Direitos da Criança e do Adolescente (CEDECA), de Sapopemba, exercendo a função de educadora e técnica no atendimento aos adolescentes em cumprimento de medida socioeducativa em meio aberto. Este espaço me foi de muitas construções e enfrentamentos em defesa da vida, e luta por direitos fundamentais de toda população da região e entorno.

Cabe enfatizar que me encontro atuando há aproximadamente 23 anos na proteção e defesa da infância e juventude; destes, 15 trabalhando com adolescentes em conflito com a lei. E isto se dá não por achar deslumbrante a causa, mas por me sentir instigada a lutar pelo reconhecimento e disseminação dos direitos humanos, repugnando toda e qualquer forma de violação de direitos.

Ainda no que se refere à trajetória de vida desses adolescentes, percebe-se que em sua maioria são provenientes de classe pobre, de cor negra, filhos ou netos de nordestinos, moradores de regiões periféricas, não aceitos muitas vezes pela escola e com dificuldades extremas para conseguir uma oportunidade de colocação no mundo do trabalho, situação esta que os marginaliza e, em consequência, acabam por ser depositados fora do contexto social, vivendo à margem da sociedade.

Mesmo que na minha adolescência não tenha me envolvido na prática em qualquer ato infracional, deparei-me, no decorrer do meu processo de transição da adolescência para vida adulta, cercada de sentimentos e características listados acima, principalmente por contestar o papel social que me era outorgado como pessoa e mulher, tornando assim, meu histórico recheado de momentos de lutas e, por vezes, de resistência contra os processos de omissão, opressão e estigmatização.

A cada passo dado – um novo compromisso com o público de adolescentes em conflito com a lei – despertava em mim a necessidade de novas formações e uma busca por novos aprendizados, como a pós-graduação Lato Sensu em Psicopedagogia, onde busquei a interface da especialização com a socioeducação, sendo este um salto importante para chegar até aqui e apresentar esta pesquisa para obtenção do título de mestre em educação pelo Programa de Pós-graduação em Educação (PPGE) da Universidade Nove de Julho (UNINOVE), investigando e trazendo ao cenário acadêmico as nuances que ocorrem entre o adolescente em conflito com a lei e a escola.

Tal temática é um assunto que causa muitos questionamentos, certos incômodos, posicionamentos diversos e muitas vezes contraditórios também entre os profissionais que atuam no âmbito da assistência e da educação, assim como em toda a sociedade civil, especialmente depois da mudança paradigmática trazida pela promulgação do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), lei federal n. 8.069 de 13 de julho de 1990. Esta normativa propõe a compreensão dos adolescentes como sujeitos de direitos, rompendo com a Situação

Irregular[3] para o reconhecimento dos direitos, ou seja, materialização da Doutrina da Proteção Integral.[4]

Sob esta ótica, o adolescente que cometeu ato infracional passa a ser compreendido como um sujeito de direitos em processo peculiar de desenvolvimento a receber atendimento com vistas à responsabilização, sendo-lhe aplicada a medida socioeducativa de acordo com o grau de infração e a gravidade do ato praticado, conforme disposto no (ECA, 1990, art. 6º). Contudo, de acordo com as prerrogativas da medida socioeducativa em meio aberto e as legislações que regem o adolescente autor de ato infracional, há a obrigatoriedade do retorno aos estudos, assim como sua permanência, e apresentação de aproveitamento escolar satisfatório.

Mediante os percalços entre medida socioeducativa e escola, cabe-nos nos aproximar dessa realidade repensando ações que possam ir além de um retorno por determinação judicial, somado à imposição do acompanhamento do processo e o alcance de metas estabelecidas obrigatoriamente, como inserção, continuidade e apresentação de um bom aproveitamento escolar. Entende-se que a escola deveria ser um espaço de construção de sonhos, projetos futuros e expectativas, mas que neste caso parece representar uma punição que se torna ainda maior quando associada às dificuldades para o adolescente se manter nela e corresponder ao que a sociedade dele espera.

Instigada por essas reflexões, ao adentrar no referido Mestrado, minha motivação foi realizar uma pesquisa que viesse responder às muitas das indagações que me inquietaram: Como esses adolescentes se percebem no espaço escolar? Em que momento a escola deixou de ser importante para alguns deles? E quais as expectativas diante do seu retorno escolar após o cometimento do ato infracional?

Questões como essas me acompanharam no decorrer das experiências profissionais, além do propósito de tornar visíveis os caminhos percorridos pelos adolescentes em cumprimento de medida socioeducativa de Liberdade Assistida ante suas trajetórias de vida escolar.

---

[3] Doutrina da Situação Irregular é a expressão jurídica do modelo latino-americano de apartação social, modelo este que, ao longo da nossa evolução histórica, acabou gerando duas infâncias: (i) a infância escola-família-comunidade, e (ii) a infância trabalho-rua-delito. (COSTA, 2006)

[4] A Doutrina da Proteção Integral se caracteriza pela amplitude de sua proteção. Ela não se limita a amparar os adolescentes que se encontram em situação irregular. Pelo contrário: por ela todos os adolescentes, independentemente de sua condição, têm direitos às normas protetivas cunhadas nas legislações pertinentes. Assim, a adoção da proteção integral representou um avanço cultural da sociedade, reconhecendo os menores como parte integrante da família e da sociedade. (LIBERATI, 2006)

Com o intuito de abrir possibilidade para mais uma discussão acerca deste assunto, tendo como propósito e foco principal os relatos de experiências dando *vez e voz*[5] a estes adolescentes, objetiva-se aqui identificar e apresentar as principais dificuldades encontradas por aqueles sob medida socioeducativa em meio aberto no decorrer do processo socioeducativo, desde sua inserção, participação e permanência na escola após seu envolvimento com o ato infracional. São objetivos específicos presentes no desenvolver desta pesquisa:

- ✓ Demonstrar por meio dos relatos as experiências escolares dos adolescentes em cumprimento de medida socioeducativa de Liberdade Assistida;
- ✓ Discutir sobre a presença de estigmas e rotulações por parte da escola em relação aos adolescentes.

A abordagem utilizada é de caráter qualitativa, por se tratar de um estudo que envolve a compreensão de ações, percepções e situações que podem interferir nas relações de um sujeito, ou de um grupo, com o ambiente; neste caso a escola.

O meio utilizado foi entrevista aberta, com dez adolescentes em cumprimento de medida socioeducativa de Liberdade Assistida do Centro de Atendimento Socioeducativo (Case) de São Bernardo do Campo, de ambos os sexos, com idade entre 15 e 17 anos e 11 meses que puderam se expressar de forma reservada, segura e espontânea, trazendo seus relatos e vivências.

No que se refere à metodologia nesta pesquisa, é importante ressaltar que são as experiências de vida que nos fazem ser e estar presente no mundo. Afinal, somos parte das nossas experiências vividas, ora como responsáveis pelo que acontece, ora não. Por meio das entrevistas é possível apresentar, diante de uma narrativa, o modo como o indivíduo se vê, ou como acredita ser visto, ou a leitura que faz das situações que vive, além de poder ser o centro do seu próprio mundo. Sobre as questões presentes na entrevista, Josso (2004) observa que essas experiências têm o papel de ilustrar, descrever, transformar as coisas, de forma a representar o que está entre o que é falado e o que é visto

> São as experiências que podemos utilizar como ilustração numa história para descrever uma transformação, um estado de coisas, um complexo afetivo, uma ideia, como também uma situação, um acontecimento, uma atividade ou um encontro. E essa história me apresenta ao outro em formas socioculturais, e representações, conhecimentos e valorizações, que são diferentes formas de falar de mim, das minhas identidades e da minha subjetividade. (JOSSO, 2004, p. 40-41)

[5] Expressão por mim adotada com o intuito de valorizar o olhar e percepções dos sujeitos adolescentes envolvidos.

Experiências de vida são, portanto, representações do que se vive, fruto de situações, parte da sua condição de vida, de ser e agir no mundo. E para a compreensão dos conteúdos das experiências, empregar-se-ão as proposições teóricas de Edgar Morin (2002; 2003; 2005; 2011; 2012; 2013; 2014; 2015), que servirão de aportes para fundamentar esta pesquisa.

Morin tem inspirado e embasado diversos estudiosos, e suas ideias perpassam diferentes áreas das ciências. Dentre as principais encontram-se a importância de apontar as necessidades de mudanças e as perspectivas diante do mundo, pensado fragmentariamente e o estabelecimento de um elo entre a conciliação e a integração do pensar humano, sem reduzi-lo, isolá-lo e/ou desmembrá-lo, tecendo um olhar amplo que possibilita um suporte para que as ações sejam refletidas e possam interagir entre as diferentes partes.

Diante disso a escolha deste referencial teórico, se justifica por permitir refletir sobre a trajetória, rompimentos e significações dos adolescentes em cumprimento de medida socioeducativa e sua relação com a escola, bem como apresentar as nuances que permeiam essa interface, em uma relação hologramática, recursiva e dialógica como será visto adiante, ao refletir sobre os adolescentes em cumprimento de medida socioeducativa em meio aberto, deve-se levar em consideração um olhar desprendido de padrões, desconstruindo conceitos e reconhecendo-os como parte integrante de uma sociedade, compreendendo sua função e papéis desenvolvidos no percurso de sua trajetória infracional.

Outro elemento de suma relevância para a concretude desta pesquisa é a compreensão de que a definição por Morin tornou-se uma referência para um novo caminho a ser trilhado pelos estudiosos, refletindo no contexto social através de uma nova forma de pensar e de se educar, para não reduzir e não fragmentar, posto que:

> A complexidade surge, é verdade, lá onde o pensamento simplificador falha, mas ela integra em si tudo o que põe ordem, clareza, distinção, precisão no conhecimento. Enquanto o pensamento simplificador desintegra a complexidade do real, o pensamento complexo integra o mais possível os modos simplificadores de pensar, mas recusa as consequências mutiladoras, redutoras, unidimensionais e finalmente ofuscantes de uma simplificação que se considera reflexo do que há de real na realidade. (MORIN, 2015, p. 6)

O pensamento complexo não é uma teoria que explica tudo; entretanto, promove, amplia e considera a multiplicidade nas relações, expressando a existência e progressão humana, considerando suas dificuldades e deficiências, além de motivar um posicionamento ante o que há de mais importante, e ser responsável por algumas das principais transformações e mudanças no mundo.

Sobre o adolescente em conflito com a lei foram utilizadas algumas referências para a construção do trabalho, como por exemplo, Volpi (1997, 2001, 2010), reconhecido como um dos estudiosos desta temática, que pela contribuição dos seus estudos tornou-se uma referência para pesquisadores da área. Em sua obra, este autor faz um resgate da condição da criança e adolescente no país, abordando as questões sociais no que se refere às desigualdades, situação socioeconômica e pobreza, além daquelas sobre o conflito com a lei, dando ênfase ao envolvimento do adolescente com o meio ilícito, ou seja, as medidas socioeducativas.

Outros autores, também considerados importantes, foram citados nesta dissertação e contribuíram para seu recorte e desenvolvimento, reverberando as colocações apontadas em relação ao objeto de estudo e também sobre o referencial teórico escolhido.

1.1 REVISÃO DA LITERATURA ESPECIALIZADA

No decorrer deste estudo foi realizada uma revisão da literatura especializada tendo como ponto de partida um estudo e análise de teses e dissertações, além de artigos existentes sobre o tema nas plataformas e bases indexadoras: Sucupira,[6] Capes,[7] Ibict,[8] Anped,[9] o que resultou no seguinte levantamento:

Quadro 1. Teses/dissertações/textos acadêmicos

BASES	TÍTULO	AUTOR(A)	ANO	INSTITUIÇÃO	TIPO DE DOCUMENTO
Sucupira - Capes	A inclusão de adolescentes em conflito com a lei em Londrina: Um desafio para a escola pública.	COSTA, Debora Pereira da	2013	Universidade Estadual de Londrina	Dissertação
Sucupira - Capes	"Manda o juiz pra escola no meu lugar pra ver se ele 'vai gostar': Limites e possibilidades da inserção escolar de adolescentes em conflito com a lei".	PEREIRA, Juliana Gomes	2015	PUC Rio de Janeiro	Dissertação
Sucupira - Capes	O adolescente e o jovem em conflito com a lei e a escolarização: Possibilidade de humanização?	FERREIRA, Juliana Zanon	2015	Universidade Estadual de Maringá	Dissertação

[6] Disponível em: <https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/>. Acesso em: 13 fev. 2019.
[7] Disponível em: <http://www.capes.gov.br/>. Acesso em: 13 fev. 2019.
[8] Disponível em:< http://www.ibict.br/>. Acesso em: 13 fev. 2019.
[9] Disponível em: http://www.anped.org.br/. Acesso em: 13 fev. 2019.

Sucupira - Capes	Produção acadêmica sobre a liberdade assistida e prestação de serviço à comunidade: O adolescente e a escola.	ROCHA, Renato Ferreira da	2015	Universidade Anhanguera	
Sucupira - Capes	Significações de adolescentes em conflito com a lei sobre educação, escola e violência	VARGAS, Guilherme Angerames Rodrigues	2015	Universidade do Estado de Mato Grosso	Dissertação
Sucupira - Capes	Políticas de justiça e educação: Garantia do direito à educação do adolescente em conflito com a lei	MOREIRA, Janice Strivieri Souza	2015	PUC – Paraná	Dissertação
Sucupira - Capes	A Juventude Fora da Casa: Os jovens egressos do Centro de Atendimento Socioeducativo ao Adolescente – Fundação Casa	GONÇALVES, Rosangela Teixeira	2016	Unesp - Marília	Dissertação
Sucupira - Capes	Expectativas sobre futuro e valorização da escola por adolescentes em cumprimento de medida socioeducativa	CAPRIOLI, Valquiria Aparecida Dias	2016	Universidade Estadual de Londrina	Dissertação
Sucupira - Capes	O lugar da escola para os adolescentes que cumprem medida socioeducativa em meio aberto: Expressões de direitos, de resistências e de reconhecimentos.	SANTOS, Eliana Cristina dos	2016	Universidade Estadual de Londrina	Dissertação
Sucupira - Capes	O retorno para a escola da comunidade dos adolescentes que cumpriram medida socioeducativa em meio fechado	SANCHES, Jessica	2016	UNESP	Dissertação
Sucupira - Capes	A escola como direito e punição: O(A) adolescente em liberdade assistida	ANDRADE, Patrícia Ferreira de	2016	UNIFESP-Guarulhos	Dissertação

Sucupira - Capes	Adolescente em liberdade assistida: Análise quanto às dificuldades de (re)inserção na rede regular de ensino público em um município do interior paulista	BANDEIRA, Valquiria Nicola	2016	UNIARA	Dissertação
Ibict	A escola e o adolescente em liberdade assistida	CASTRO, Denilson Barbosa de	2016	PUC - Goiânia	Tese
Ibict	Adolescentes em "liberdade assistida": narrativas de (re)encontros com a escola	SIQUEIRA, Luziane de Assis Ruela	2016	Universidade Federal do Espirito Santo	Tese
Ibict	A construção de identidade de adolescentes autores de atos infracionais durante suas trajetórias escolares	CARDOSO, Priscila Carla	2017	UNESP – Rio Claro	Dissertação
Ibict	Sobre a indisciplina e o ato infracional: Experiências escolares de alunos e professores	HAHNE, Beatriz Saks	2017	USP	Dissertação
Anped	O adolescente em liberdade assistida e a escola	SILVA, Ivani Ruela de Oliveira e SALLES, Leila Maria Ferreira	V. 28	Unesp-Rio Claro	Artigo
Anped	A educação escolar de adolescentes em liberdade assistida: Um estudo sobre a política pública adotada em Ribeirão Preto/SP	HERNANDEZ, Lucia Helena de Araújo DAVID, Alessandra	V. I	Centro Universitário Moura Lacerda	Artigo
Anped	Acesso e enturmação de adolescentes em conflito com a lei em escolas municipais do Rio de Janeiro	PEREIRA, Juliana Gomes	S/N	PUC-Rio de Janeiro	Artigo

Fonte: Elaboração própria.

Inicialmente, foram realizadas uma busca e uma seleção de dados, levando em consideração o período de abrangência de cinco anos, dando ênfase à existência de dissertações

e teses que abordam assuntos direta e indiretamente ligados ao tema aqui pesquisado, com o intuito de fazer uma leitura, releitura e análise dos achados, tendo como indicadores as seguintes palavras chaves: Adolescente – Conflito com a Lei – Escola.

Salienta-se que, mediante o número exacerbado de pesquisas encontradas que continham estas palavras, houve redirecionamento por novos indicadores, mudando para as seguintes palavras-chaves: Adolescente – Medida Socioeducativa – Escola, acrescentando o Pensamento Complexo, o que possibilitou um recorte estruturado e com um número viável para a realização da leitura e análise qualificada dos documentos selecionados sobre o que estava próximo ao objeto de pesquisa aqui estudado.

Sendo assim, dentre os que foram selecionados, entre os anos de 2013 e 2018, enfatiza-se que foram observados os trabalhos de maior incidência ocorridos, principalmente, no ano de 2016, que se dividem entre o olhar da equipe escolar e o dos operadores do sistema socioeducativo sobre o adolescente, situação esta que demonstra sua invisibilidade como sujeitos, até mesmo quando são objetos da pesquisa. Outro fator de grande relevância é que poucas são as pesquisas que trazem em seus referenciais teóricos o Pensamento Complexo, de Edgar Morin, condição esta que proporcionou abertura entre a teoria e o adolescente em conflito com a lei.

Ressalta-se que neste levantamento foram observados os procedimentos metodológicos, destacando-se que os mais utilizados nas pesquisas foram as entrevistas individuais, estruturada e semiestruturada, além dos questionários respondidos pelos envolvidos direta e indiretamente com o objeto estudado. Entretanto, apenas quatro dos trabalhos consultados possuíam as experiências de vida como abordagem metodológica, o que viabilizou um casamento com esta dissertação, que busca a aliança entre os conceitos apontados e também o olhar empregado pelo pesquisador. Sendo assim, os trabalhos de Vargas (2015); Siqueira (2016); Santos (2016); Hahne (2017) encontram-se alinhados com a proposta deste estudo, e certamente trouxeram grandes reflexões no desenrolar das ações e direcionamento metodológico aqui utilizado.

Passando para a compreensão trazida pelos autores citados, Vargas (2015) em seu trabalho abre espaço para discutir sobre significações dos adolescentes em relação à escola, além de suas percepções sobre o sistema socioeducativo, perpassando as possíveis fragilidades que podem existir entre os adolescentes e os profissionais que atuam no âmbito escolar, bem como as questões enfrentadas para a continuidade e a permanência nos estudos. Por fim, aponta que compreender o adolescente em conflito com a lei como sujeito de direitos é um dos pilares

para a efetivação do papel da escola na vida deles, desmitificando os rótulos que muitas vezes lhes são impostos.

Siqueira (2016) e Santos (2016), em suas colocações, abordam as narrativas dos adolescentes e suas impressões, complexas e paradoxais, da relação com a escola, sendo esta vista como um espaço de negação na maioria das vezes. Destacam ainda a escola como um espaço que representa um lugar de direitos, de resistência e de reconhecimento, além de enfatizar que a relação intensa e frágil dos adolescentes com a escola não surge após a aplicação da medida socioeducativa.

Ainda segundo Santos (2016), alguns fatores são desencadeados pelas múltiplas interrupções no decorrer do processo de escolarização, situação que antecede o envolvimento com o ato infracional, revelando que a fragilidade não está diretamente ligada ao fato de o adolescente ter se envolvido com o meio ilícito, ou seja, existe nesta relação adolescente e escola a visão de a qual classe social ele é pertencente, situação esta que envolve um olhar de julgamento perante as condições apresentadas, e que somadas ao cumprimento de medida socioeducativa, tendem a ampliar os conflitos e, possivelmente, maximizar os efeitos perversos da educação na vida dos adolescentes em conflito com a lei, provocando sua exclusão, abandono, e até mesmo desestímulo em relação à educação na sua vida.

Outro viés trazido por Hahne (2017) demonstra as experiências escolares de adolescentes em conflito com a lei em quatro escolas públicas do município de São Paulo. O desenvolvimento da pesquisa deu-se com a participação dos professores mediadores, e em alguns momentos os demais docentes, apresentando as percepções dos adolescentes sobre o espaço escolar, perspectivas e as sugestões sobre as melhorias para a relação professor *x* aluno e aluno *x* professor, além de provocar reflexões acerca dos estigmas escolares, encontrados nos discursos proferidos por alguns professores e pela direção escolar em relação aos adolescentes em conflito com a lei, considerados por eles “alunos problemas”.

Retomando a importância do referencial teórico desta pesquisa, neste levantamento apenas em um dos trabalhos foi encontrado o pensamento complexo como um dos fundamentos da base da pesquisa, sendo este de Moreira (2015), que em sua pesquisa documental utilizou referenciais nos assuntos que envolvem a adolescência, políticas de atendimento socioeducativo, educação e direitos humanos. Sobre a educação, recorreu à teoria do pensamento complexo sob o discurso de que precisamos avançar no pensar, destacando a necessidade integração entre educação, sujeitos e sociedade.

Moreira (2015) ainda enfatiza que o saber fragmentado reflete no olhar e, por consequência, nas relações sociais, destacando que a sociedade só irá ultrapassar suas dificuldades quando entender que tudo nela está interligado, e, assim, compreender que o adolescente em conflito com a lei é um sujeito que age, se movimenta, produz e reproduz os efeitos estruturais e culturais que permeiam toda o sentido da sua própria existência.

Por fim, no decorrer da construção, alinhamento e reflexão do levantamento bibliográfico, corroboro o pensamento trazido por Moreira (2015) quando destaca que, na relação do adolescente em medida socioeducativa com a escola, pode-se observar a existência de um sistema que se retroalimenta, instituindo o significado da escola e sua interação, interdependência e os desafios para garantir o direito educacional que se encontra garantido em diversos documentos norteadores da ação socioeducativa.

Quanto às pesquisas desenvolvidas no ambiente escolar, é importante considerar que este é um lugar de relações humanas, dinâmico, de interações e diferentes interpretações, sendo importante buscar procedimentos metodológicos e técnicas qualitativas que atendam ao objeto central desta pesquisa, sem se esquecer da relação ambígua na interpretação dos fatos, conforme discorre Oliveira (2009)

> As contribuições desse tipo de investigação estão presentes na sua capacidade de compreensão dos fenômenos relacionados à escola, uma vez que retrata toda a riqueza do dia a dia escolar. Assim, os estudos qualitativos são importantes por proporcionar a real relação entre teoria e prática, oferecendo ferramentas eficazes para a interpretação das questões educacionais. (OLIVEIRA, 2009, p. 16)

A escola é um espaço que produz e reproduz em seu interior os conflitos existentes na sociedade, o ambiente de relações paradoxais que não sabe lidar com as demandas de forma a resolver os conflitos, havendo necessidade de se abrir espaços de discussões e novas ações diante do que está posto, assim ensejando a possibilidade de dialogar e promover a produção de novas ações a fim de se transformar em um ambiente que integra o sujeito considerando sua multidimensionalidade.

1.2 DIMENSÃO DA PESQUISA

Discorrendo sobre a pesquisa, é de suma relevância dimensionar e localizar o trabalho realizado com adolescentes em conflito com a lei, pautando os caminhos e as principais referências que traçaram o atendimento socioeducativo, assim como as questões pertinentes a esse público. No entanto, o conteúdo está entrelaçado com os ensinamentos deixados pela Educação Popular, Pedagogia Social e a Socioeducação que norteiam as ações socioeducativas.

Pedagogia Social é a teoria geral da educação social. Sabe-se que os ensinamentos freirianos estão presentes servindo de base aos pressupostos da educação popular, estando intrinsecamente relacionados com as práticas da educação social que, além de embasar, dialoga com diferentes saberes e áreas do conhecimento que são importantes para sua valorização.

Contudo, a Pedagogia Social tem por um de seus objetivos valorizar e respeitar o contexto em que o sujeito está inserido, além da sua história de vida e seus saberes, sob a perspectiva de que possa proporcionar mudanças e transformar sua realidade, promovendo um reconhecimento do seu papel cidadão, além da promoção de seus direitos e deveres, buscando uma maior autonomia e criticidade na relação com o mundo e com o outro. No entanto, a Pedagogia Social vai além dos muros institucionais, visa ao protagonismo do sujeito em diferentes espaços de educação, seja formal ou não.

Segundo Silva (2012), há quatro campos de domínio da Pedagogia Social. Dentre eles, considera que a socioeducação se encontra presente em

> – Domínio Sociocultural: tem como áreas do conhecimento as manifestações do espírito humano expressas por meio dos sentidos, tais como: as artes, a cultura, a música, a dança e o esporte e modalidades[...].
> – Domínio Sociopedagógico: tem como áreas de conhecimento a Infância, Adolescência, Juventude e Terceira Idade. A intervenção sociopedagógica neste domínio tem como objetivo principal o desenvolvimento de habilidades e competências sociais que permitam às pessoas a ruptura e superação das condições de marginalidade, violência e pobreza que caracterizam sua exclusão social [...].
> – Domínio Sociopolítico: tem como áreas de conhecimento os processos sociais e políticos expressos, por exemplo, na forma de participação, protagonismo, associativismo, cooperativismo, empreendedorismo, geração de renda e gestão social [...].
> – Domínio Epistemológico: tem como áreas de concentração os processos inventivos e criativos originários do exercício das faculdades mentais humanas, notadamente a pesquisa, a ciência e a tecnologia enquanto meios para alargar a compreensão humana sobre os processos que o próprio ser humano desencadeia [...]. (SILVA, 2012, p. 155)

O trabalho realizado com adolescentes em conflito com a lei encontra-se descrito especificamente no “Domínio Sociopedagógico”, por ter a prática pedagógica como pilar que referencia todo o desenvolvimento e objetivos a serem alcançados no atendimento ao adolescente no âmbito socioeducativo.

Sob este contexto, o conhecimento perpassa pelos ambientes escolares e não escolares, com a construção de um saber pedagógico social que possibilita e objetiva a formação de cidadãos, dando sentido e significado que permitem ultrapassar fronteiras da desvalorização e situação vulnerável em que possa se encontrar.

Souza Neto (2010, p. 34-35) descreve: “[...] somente será possível pensar uma prática emancipadora quando se levar em conta o protagonismo do sujeito [...]”, complementando “[...] A humanidade não adota mais um único modelo institucional ou explicativo, portador de uma verdade que responda ao agir humano[...]”. Sobre este aspecto entende que a educação social é o meio de humanização e compreensão de si e do mundo.

Neste sentido, discorre sobre ser a escola um espaço de aquisição de conhecimentos, e a educação social responsável por estimular o sujeito a aplicar os conhecimentos e ser capaz de através dele transformar sua vida, reconhecendo que são diversos os ambientes que influenciam na educação do sujeito.

Ainda no âmbito da educação social está a socioeducação, campo que está proposto neste estudo quando traz a concepção e o contexto da medida socioeducativa.

Ao dimensionar esta pesquisa, busca-se o entrelaçamento existente entre educação e socioeducação, entendendo que ambas possuem uma relação direta por ser qualquer tipo de educação também considerada de natureza social, seja no âmbito familiar, social e das diferentes instituições que objetivem o desenvolver humano e contribuem com a constituição e construção do sujeito, conforme aponta Libâneo (2001):

> “Educação compreende o conjunto dos processos, influências, estruturas e ações que intervêm no desenvolvimento humano de indivíduos e grupos na sua relação ativa com o meio natural e social, num determinado contexto de relações entre grupos e classes sociais, visando a formação do ser humano. A educação é, assim, uma prática humana, uma prática social, que modifica os seres humanos nos seus estados físicos, mentais, espirituais, culturais, que dá uma configuração à nossa existência humana individual e grupal”. (LIBÂNEO, 2001, p. 7)

Isto por ser o processo de formação do sujeito um conjunto de interações entre ele e o meio e o contexto no qual está inserido. A interação e a troca com os espaços de educação contribuem com a forma de pensar e agir, incidindo de forma direta na relação consigo mesmo e com o outro.

A socioeducação está apoiada na concepção de educação social, pautada na efetivação e afirmação de direitos humanos, estando comprometida também com a emancipação e autonomia do sujeito. Orientando-se por valores de igualdade, justiça e fraternidade, tem como objetivo o desenvolvimento de competências que possam contribuir com o rompimento de situações como violência, pobreza e marginalidade. As autoras Pinto e Silva (2014), em seus escritos, discorrem que a socioeducação está pautada em um conjunto articulado de ações que se aproximam da educação por estar voltada ao desenvolvimento do potencial do sujeito

> A prática da socioeducação não deve ser vista como uma exclusividade para os adolescentes em cumprimento de medida socioeducativa. Ela deve abranger e fazer parte do processo de formação de qualquer criança e adolescente devendo estar ao lado da educação formal e da educação profissional, não pode ser vista como menos importante do que estas (PINTO E SILVA 2014, p. 147).

O termo socioeducação surgiu com a promulgação ECA e a implementação das medidas socioeducativas com a finalidade de organizar e estruturar o atendimento socioeducativo nas instituições. Porém, sua utilização não ficou evidente quanto às intervenções consistentes e à promoção do desenvolvimento dos adolescentes inseridos no processo socioeducativo, ainda o termo não aparece de forma objetiva no documento citado, mas acaba por assumir uma condição adjetiva das ações atribuídas e utilizadas pelos marcos legais, denominadas atendimento socioeducativo, práticas socioeducativas, política socioeducativa etc. Sob a perspectiva de tentar traduzir o verdadeiro sentido da palavra socioeducação e seu surgimento, inquietações foram provocadas e resultaram em estudos aprofundados sobre o assunto, como apontado por Raniere (2014) em sua pesquisa elaborada para discutir o significado da socioeducação,

> Durante os debates que levaram à criação do Estatuto da Criança e do Adolescente – década de 1980 – Antônio Carlos expõe um conceito retirado do *Poema Pedagógico* de Makarenko:[10] Socioeducação. O qual permitirá enfatizar o caráter pedagógico das novas políticas públicas direcionadas aos adolescentes em conflito com a lei e ao mesmo tempo realizar uma crítica aos códigos anteriores. Este novo conceito, ao lado da terminologia já disposta pelos Códigos de Mello. (RANIERE, 2014, p. 182-183)

Na elaboração e criação do ECA, sob a inspiração do *Poema Pedagógico*, Antônio Carlos Gomes da Costa utilizou o termo socioeducação, associado ao vocabulo medida, já então consolidado nas legislações anteriores, que findou a perspectiva de novas possibilidades para o atendimento de adolescentes em conflito com a lei. Contudo estabelece um caráter educativo para as medidas socioeducativas, rompendo de vez com o olhar punitivo, corretivo e coercitivo presente na execução e aplicação das medidas, entendendo que a socioeducação é recorrente da educação social.

[10] *Poema Pedagógico*, escrito pelo pedagogo ucraniano Anton Semiónovitch Makarenko (1888-1939), narra sua experiência como diretor de uma instituição que atendia jovens abandonados e infratores na União Soviética, no período de 1920 a 1928, transformando-os em ativos cidadãos. Educação social é um dos conceitos centrais neste trabalho de Makarenko.

Na apresentação do Plano Nacional de Atendimento Socioeducativo, a ministra da Secretaria de Direitos Humanos (SDH) e a presidente do Conselho Nacional dos Direitos da Criança e do Adolescente (CONANDA) fizeram questão de registrar que

> A socioeducação é imprescindível como política pública específica para resgatar a imensa dívida histórica da sociedade brasileira com a população adolescente (vítima principal dos altos índices de violência) e como contribuição à edificação de uma sociedade justa que zela por seus adolescentes (BRASIL, 2013, p. 8)

A demonstração da necessidade de se qualificar como política pública a socioeducação, por estar voltada aos adolescentes e jovens que tiveram seus direitos violados, ou os violaram por meio do cometimento de ato infracional, resultou em um sistema articulado e específico no âmbito nacional.

Dessa maneira, percebe-se a aliança entre os pressupostos da Educação Social, Socioeducação e os ensinamentos trazidos pela Pedagogia Social, por ter características semelhantes, pautadas na emancipação e singularidade do sujeito, capaz de proporcionar uma transformação sociopolítica e formar por meio de práticas educativas sujeitos críticos.

Cabe ressaltar que o conceito de socioeducação permeia todo o contexto desta pesquisa, termo que emerge com base nas diretrizes trazidas pelo ECA, sendo um componente de valor inestimável para a concretude das ações realizadas no desenrolar do processo socioeducativo. Desta forma, podemos trazer como fundamento que socioeducação é uma prática sociopedagógica que objetiva a articulação de ações educativas com base na reflexão, buscando sempre promover, integrar e desenvolver os potenciais e habilidades dos adolescentes e jovens inseridos no processo socioeducativo.

Sobre a tessitura entre o Pensamento Complexo, Pedagogia Social e a Socioeducação, ressalta-se que existem fundamentos interligados que se complementam, em especial perante questões como valorização do eu e das relações, interação com o mundo, reconhecimento diante das multiplicidades e inclusão do sujeito em um todo que integra todas as partes que o constitui. Em função disto a atual dissertação está estruturada da seguinte forma:

1 – Introdução: apresenta uma breve descrição do percurso pessoal, acadêmico e profissional da pesquisadora e os caminhos que a levou chegar a este estudo, além do referencial teórico, revisão bibliográfica e dimensionamento do campo da pesquisa.

2 – As Nuances do Processo Socioeducativo: este capítulo perpassa pelo contexto histórico que antecedeu o atendimento socioeducativo, assim como a situação da infância e juventude no país sobre a condição irregular para a de proteção integral; além de outros tópicos abordados: a

adolescência de forma panorâmica; a conflitualidade com a lei; os trâmites legais referentes à medida socioeducativa; o atendimento no campo da pesquisa e a interface com o direito à educação e inserção de adolescentes em conflito com a lei no ambiente escolar.

3 – Edgar Morin e o Pensamento Complexo: este capítulo aborda os conceitos do pensamento complexo e os fundamentos acerca deste paradigma, apresentando os pilares desta construção teórica como os operadores da complexidade, a noção de sujeito, o *sapiens* e o *demens*, e os eixos temáticos que serviram de subsídios para as análises, sendo estes os complexos imaginários e a compreensão humana.

4 – O desenrolar dessa trajetória: neste capitulo é possível conhecer todo o percurso para a concretude e realização da pesquisa de campo.

5 – Trajetórias, Rompimentos, Significações e a Invisibilidade do Visível: abrange as análises das entrevistas realizadas com os adolescentes em cumprimento de medida socioeducativa de liberdade assistida, e a relação com a complexidade.

6 – Considerações Finais: espaço de reflexões sobre as dificuldades e apontamentos diante das problemáticas experienciadas pelos adolescentes no âmbito escolar, e indicativos para novas pesquisas relacionada ao assunto.

A pesquisa aqui realizada defronta-se com um entrelaçar da experiência profissional da pesquisadora, sua atuação na militância pela defesa de direitos humanos de crianças e adolescentes e o referencial teórico sob a luz do Pensamento Completo de Edgar Morin emaranhando-se entre os saberes e fazeres de uma realidade ainda muito a ser explorada em relação ao adolescente em conflito com a lei e suas ramificações em diversos assuntos.

Por fim, esta pesquisa busca ampliar o olhar para o adolescente em conflito com a lei, descontruindo a visão voltada apenas para o ato infracional cometido, proporcionando condições de um espaço de visibilidade positiva desse público na escola.

2. AS NUANCES DO PROCESSO SOCIOEDUCATIVO

Visa-se ilustrar e compreender a importância e os principais fatos que contribuíram para o surgimento da identidade processual do adolescente em conflitualidade com a lei, sujeito desta pesquisa, assim como abordar os principais escritos e os marcos legais que incidiram e influenciaram direta e indiretamente o surgimento de alguns paradigmas e a forte contribuição para a transição da Doutrina de Situação Irregular para a de Proteção Integral.

A construção histórica da infância e da adolescência no Brasil foi permeada por alguns paradigmas que nortearam seus fundamentos, sendo o da Situação Irregular e o da Proteção Integral, por meio das legislações existentes, os que apresentam uma preocupação sobre uma política de atenção específica ao assunto.

Diante desta necessidade, é importante ir ao encontro dessas legislações em seu contexto histórico, político e social, de forma a entender esse processo com os principais acontecimentos que marcaram e impactaram a transformação e a concretização dos encaminhamentos existentes, e posteriormente a necessidade de uma legislação vigente de maior compreensão para sua efetivação, como apresentado por Volpi,

> [...] a análise dos documentos e de literatura produzidos sobre a infância empobrecida no Brasil revela que o tratamento dispensado a essas crianças e adolescentes, desde a colonização, tem sido repressivo e discriminatório. 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 se apoiavam em conceitos, teorias e técnicas considerados científicos – oriundos principalmente da medicina, da psiquiatria e da psicologia – e que classificam o "menor" dentro dos padrões de normalidade, proporcionando, assim a legitimação cientifica e uma prática de exclusão e estigmatização. (VOLPI, 2010, p. 47)

É significativo destacar que no século XIX, assim como na constituição da concepção reducionista em relação à adolescência, também não existia uma diferença entre criança, adolescente e o adulto. Em se tratando de punição, todos eram tratados iguais, independentemente da idade, havendo, por vezes, uma diminuição do tempo da pena aplicada às crianças e adolescentes na época, o que não os diferenciava com relação ao tipo de punição e ambiente imposto como castigo.

Esta conjuntura abriu as primeiras fendas para uma nova discussão sobre a situação da criança e do adolescente no país. Como discorre Graciani (1997, p. 12), quando apresenta um panorama da situação e do atendimento voltado à criança e ao adolescente nos períodos colonial e impérios, quando da ausência de políticas aos desvalidos, estes eram atribuídos à igreja, com as Santas Casas de Misericórdias, irmandades, congregações, em que se formou um conjunto

de obras de benemerência, compondo os primeiros séculos na evolução histórica em que o Brasil enfrentou a denominada “questão do menor”.

Abriram-se precedentes para um novo período, mais precisamente entre o fim do século XIX e início do XX, quando aqueles com idade menor de 18 anos passaram a ser tratados de acordo com a Doutrina da Situação Irregular, uma vez que se encontrassem em situação de risco, expostos às situações de “abandono” e “delinquência”, deveriam ser tutelados pelo Estado, ou seja, recolhidos e encarcerados. Os chamados na época “juízes de menores” tinham absoluto poder para decidir, sem recorrer a qualquer aprovação, ou até mesmo sofrer qualquer influência externa contrária a sua decisão.

O interesse pela infância e pela adolescência pobre estava relacionado à questão da proteção e disciplina, com o intuito de que fossem úteis para o trabalho e socialmente passivos, a fim de que não dessem mais problemas para a sociedade, como discorre Rizzini (2006, p. 10), “[...] a criança precisava ser protegida, mas também contida, a fim de que não causasse danos à sociedade [...]”, pois representava ao mesmo tempo estar em perigo e ser perigosa, complementado ainda que “[...] tais representações não por acaso estavam associadas a determinados estratos sociais, sendo a noção de periculosidade invariavelmente atrelada à infância das classes populares[...]”, resultando no “[...] desenvolvimento de um aparato jurídico-social sob a responsabilidade do Estado, e, por consequência, a criação de inúmeras leis e instituições destinadas à proteção e assistência à infância”.

No entanto, crianças e adolescentes que se apresentassem em qualquer situação de vulnerabilidade, identificados como sendo pobres e abandonados, poderiam ser presos pelo fato de se encontrar nessas condições, sem se quer ter praticado qualquer ato que remetesse a uma má conduta delituosa ou criminosa. E os que estivessem envolvidos com qualquer tipo e ou prática ilícita eram apreendidos, acusados e julgados de forma incisiva e direta, sem qualquer avaliação ou direito a garantias processuais. Assumia-se, assim, uma estrutura por parte do Estado de criação de um sistema de controle sociopenal e de criminalização das populações que se encontravam em situação de vulnerabilidade.

Situação esta que, mesmo com o surgimento das legislações vigentes em nosso país, não garante a proteção e a efetivação, mas sim dando asa à propagação e desproteção através das violações dos direitos de crianças e adolescentes por parte da família, da sociedade e do Estado. Para este entendimento faz-se necessário recorrer à construção e percurso histórico dessas legislações responsáveis pela visibilidade desse público, assim como ao surgimento de políticas de atenção à infância e juventude do país.

Assim surgem os primeiros marcos legais que, em decorrência de alguns fatores históricos, abriram precedentes para esta criação, dando-se importância às demais legislações que posteriormente deram continuidade e permitiram avanços e entraves, enraizamentos e superação no que se refere ao adolescente em conflito com a lei. Dispostos em diferentes literaturas e momentos históricos, utilizamos esse processo de construção e base de sustentação importante para a história. Sem qualquer hierarquia de importância, serão destacados alguns marcos para discutirmos, em seus princípios legais, a base de sua construção e surgimento.

2.1 UMA LEGISLAÇÃO CARREGADA DE ESTIGMAS SOCIAIS

Sob a égide das convenções e tratados internacionais, como a Declaração dos Direitos da Criança (1924), que tinha como premissa garantir a proteção da criança e do adolescente em suas especificidades, observa-se que em nada interferiu para que fossem efetivados seus princípios nas legislações brasileiras.

No entanto, sabe-se que toda a transformação promovida pela conjunção de leis no século XX buscou alterar a situação da população desprovida de direitos e proteção social, deixando marcas significativas e importantes para a superação dos problemas enfrentados que envolviam a infância e a adolescência.

As legislações decorrentes dessa época tinham como foco as crianças e adolescentes pobres, abandonados ou que cometiam algum delito. Nessa mesma época surge a terminologia "menor", apenas referindo-se e categorizando juridicamente aqueles que se encontravam em condição menos favorecida, os excluídos socialmente.

Como bem destacado por Colombo (2006), quando explicita os fatores e considerações para a instituição da primeira lei referente ao adolescente infrator,

> Juridicamente o adolescente infrator passou a ser uma categoria inscrita em lei, em 1927, no Código de Menores, com o termo menor delinquente. No império, o adolescente que cometia delito era comumente tachado de desviante ou jovem desvalido, que, em não sendo alcançado e julgado pela justiça, poderia ser encaminhado pelo pai, pela polícia ou outra pessoa da sociedade para as instituições disponíveis na época: Seminários, Casas de Educandos Artífices ou Companhias de Aprendizagem de Guerra. (COLOMBO, 2006, p. 51).

Não se pode deixar de ressaltar que a primeira lei instituída como direito tutelar no Brasil foi promulgada pelo Decreto n. 17.943-A/1927, mais conhecido como Código de Mello

Matos,[11] especificamente voltado à infância, que previa a internação em estabelecimento oficial os "menores entre 14 e 18 anos", com a finalidade de transmitir uma boa educação, moral, bons hábitos e ensino profissionalizante, além de outras intervenções para com os menores de 14 anos, criada para o controle social da delinquência juvenil no país.

Sob o governo Vargas, foi instituído no país o Estado Social de Brasileiro, período em que as implementações de políticas sociais inauguravam uma política de proteção e assistência ao "menor". Nessa mesma época surgiu o SAM,[12] Serviço de Atendimento ao Menor, vinculado ao Ministério da Justiça, dando sustentação a uma estrutura formada para o surgimento de estabelecimentos como as casas de correção, reformatórios, escolas de aprendizado, instituição agrícola, todas com caráter corretivo, reclusão e isolamento. No entanto, esses programas assistenciais para a infância e juventude estavam intrinsecamente relacionados à imposição de regras e condutas repressoras e de violências, acabando por ser denunciados e extintos anos depois por apresentarem um atendimento extremamente desumano, comprometendo assim a estrutura e a proposta inicial para sua existência.

Com a extinção do SAM, em 1964, durante a ditadura militar, a Lei n. 4.513 instituiu a Política Nacional do Bem-Estar do Menor, que previa a criação da Fundação Nacional do Bem-Estar do Menor (Funabem)[13] e da Fundação Estadual do Bem-Estar do Menor (Febem), sendo estas as instituições responsáveis pelo encarceramento dos chamados "menores em situação irregular". Com a revogação do Código de Mello Matos surge a Lei n. 6.697/79,

---

[11] O Código de Menores foi instituído em 1926 através da criação do Decreto Lei n. 5083, passando a vigorar a partir de 1927. Foi promulgado a partir da Lei n. 6.697 de 1979, delimitando ações de assistência, proteção e vigilância aos menores de 18 anos, estabelecendo-se legalmente critérios que definia a pessoa menor de 18 anos como: "menor".

[12] Segundo o Decreto-lei n. 3.799 de 5 nov. 1941, que institui o SAM, este tinha por finalidade sistematizar e orientar os serviços de assistência a menores desvalidos e delinquentes, internados em estabelecimentos oficiais e particulares; proceder à investigação social e ao exame médico, psicológico e pedagógico dos menores desvalidos e delinquentes; abrigar os menores à disposição do Juízo de Menores do Distrito Federal; recolher os menores em estabelecimentos adequados, a fim de ministrar-lhes educação, instrução e tratamento psíquico até seu desligamento; estudar as causas do abandono e da delinquência infantil para a orientação dos poderes públicos; promover a publicação periódica dos resultados da pesquisa, estudos e estatísticas (RIZZINI, 2006, p. 198).

[13] A lei de fundação da Funabem previa no seu art. 6º: "Fixam-se como diretrizes para a política nacional de assistência a cargo da Fundação Nacional do Bem-Estar do Menor, além dos princípios constantes de documentos internacionais, a que o Brasil tenha aderido e que resguardem os direitos do menor e da família: I – Assegurar a prioridade aos programas que visem à integração do menor na comunidade, através de assistência na própria família e da colocação familiar em lares substitutos; II – Incrementar a criação de instituições para menores que possuam características aprimoradas das que informam a vida familiar, e, bem assim, a adaptação, a esse objetivo, das entidades existentes de modo que somente do menor à falta de instituições dêsse tipo ou por determinação judicial. Nenhum internacional se fará sem observância rigorosa da escala de prioridade fixada em preceito regimental do Conselho Nacional; III – Respeitar no atendimento às necessidades de cada região do País, as suas peculiaridades, incentivando as iniciativas locais, públicas ou privadas, e atuando como fator positivo na dinamização e autopromoção dessas comunidades" (Artigo 6º, Lei Federal nº 4513, 1º dez. 1964).

intitulada “Código de Menores”,[14] sendo este o novo documento que mantém a mesma essência da lei anterior no que se refere à normatização da atribuição dada à condição de criança e adolescente “menor em situação irregular”, e aos poderes do judiciário e da polícia com relação ao controle social e penal. Neste sentido, Volpi destaca que,

> “[...] a existência de crianças desnutridas, abandonadas, maltratadas, vítimas de abuso, autoras de atos infracionais e outras violações era atribuída à sua própria índole, enquadrando-se todas numa mesma categoria ambígua e vaga denominada situação irregular. Estar em situação irregular significava estar à mercê da Justiça de Menores cuja responsabilidade misturava de forma arbitrária atribuições de caráter jurídico com atribuições de caráter assistencial”. (VOLPI, 2001, p. 33)

O que direcionava o Código de Mello Matos de 1927 perpetuou-se com o surgimento do novo Código de Menores, a Doutrina de Situação Irregular e a Política Nacional do Bem-Estar do Menor, que se referiam às crianças e adolescentes como infratores. Situação esta que criminalizava a criança pobre no país, validando a forma como eram tratadas as crianças e os adolescentes em situação de risco social e vulnerabilidade, como apresentado por Costa,

> O lado mais perverso de tudo isso reside no fato de que os mecanismos normalmente utilizados para o controle social do delito (polícia, justiça, redes de internação) passaram a ser utilizados em estratégias voltadas para o controle social da pobreza e das dificuldades pessoais e sociais de crianças e adolescentes problemáticos, mas que não chegaram a cometer nenhum delito (COSTA, 2006, p. 15).

Entendia-se que a prioridade na legislação era o controle social, segundo os escritos apresentados na época, que se dizia ter um caráter preventivo com o intuito de intervir nas situações irregulares que desviassem a formação moral, além de combater a criminalidade e a marginalidade, formando essas crianças e adolescentes futuros trabalhadores, privando-os de sua liberdade e segregando-os. Estando disposto na legislação que,

> Art. 1º Este Código dispõe sobre assistência, proteção e vigilância a menores: I - até dezoito anos de idade, que se encontrem em situação irregular; II - entre dezoito e vinte e um anos, nos casos expressos em lei. Parágrafo único - As medidas de caráter preventivo aplicam-se a todo menor de dezoito anos, independentemente de sua situação (BRASIL, 1979).

Com a nova lei, o Código de Menores de 1979, pode-se dizer que foi criada uma expectativa de mudança de um paradigma, no entanto, tratava-se de “[...] novidade tímida, [...] de considerar que a proteção da infância era um direito de todas as crianças e adolescentes e

um dever do Estado" (COLOMBO, 2006, p. 70). Havia uma discrepância entre o que estava disposto na legislação e a prática, continuando a junção dos adolescentes que cometiam ato infracional com aqueles que eram abandonados ou estavam em situação de rua, e crianças e adolescentes continuavam sendo objeto de direitos, em vez de sujeitos de direitos.

A situação de abandono e de ser negligenciados e maltratados, colocava a criança e o adolescente em uma condição de exclusão social e cultural. A falta de políticas públicas e de proteção à infância e juventude os deixavam à margem da sociedade, contribuindo com uma desigualdade social ainda mais perversa, por se tratar de uma camada da população que carregava em suas histórias de vida o peso dos estigmas negativos por pertencerem a uma classe social desprovida de qualquer direito e sem valor. Como discorre Volpi (2010):

> A análise dos documentos e de literatura produzidos sobre a infância empobrecida no Brasil revela que o tratamento dispensado a essas crianças e adolescentes, desde a colonização, tem sido repressivo e discriminatório. O primeiro Juízo de Menores; criado em 1923, estabeleceu um novo padrão em relação à prática jurídica dirigida até conceitos, teorias e técnicas considerados científicos – oriundos principalmente da medicina, da psiquiatria e da psicologia – e que classificavam o "menor" dentro dos padrões de normalidade, proporcionando, assim, a legitimação científica e uma prática de exclusão e estigmatização. (VOLPI, 2010, p. 47)

Essas crianças e adolescentes que viviam nas ruas, em meio à prostituição, vícios, furtos e à marginalidade, sob a condição de irregular, quando recolhidos nesta situação eram encaminhados às instituições de correção existentes na época. Esta situação causava certo conforto na sociedade, que os criminalizava sem o menor interesse de protegê-los, confiantes de que o período de confinamento e a aplicação dos castigos severos poderiam mais bem reintegrá-los à vida social, além de adquirirem boas maneiras e seguir os padrões de bom comportamento a fim de conviver melhor em sociedade. Conforme aponta Volpi (2010, p. 47), "[...] nas unidades de internação, onde eram confinados após o 'estudo' de seu 'comportamento desviante', predominava a violência, o preconceito e a violação dos direitos humanos, a ponto das mesmas terem sido denunciadas como escolas do crime".

Pode-se observar que as políticas de assistência à infância foram baseadas no pensamento de uma parcela da sociedade, as chamadas elites, compostas por autoridades que se incomodavam com o problema do "menor", mas principalmente em como utilizá-lo como mão de obra e condicioná-lo às questões morais impostas por quem ditava as regras nesta época. Sem se preocupar com a condição do sujeito criança e adolescente, mas em como tratar este público como perigoso e preocupante para a ordem e tranquilidade da sociedade. O

enraizamento de uma cultura de desvalorização da camada pobre criou, assim, um papel social para estes que ainda estariam longe ser considerados cidadãos.

São momentos importantes na transição dessas legislações alguns acontecimentos nesse período, como o fim da 2ª Guerra Mundial (1945) e a Declaração Universal dos Direitos Humanos, aprovada pela Organização das Nações Unidas (ONU, 1948), que reconhece que a *"*infância tem direito a cuidados e assistência especiais", e que "todas as crianças, nascidas dentro ou fora do matrimônio, gozam da mesma proteção social" (art. XXV, 2). A presença de outra legislação internacional, como a Declaração dos Direitos da Criança e do Adolescente (1959), apresenta:

> A criança gozará de proteção especial e disporá de oportunidade e serviços, a serem estabelecidos em lei por outros meios, de modo que possa desenvolver-se física, mental, moral, espiritual e socialmente de forma saudável e normal, assim como em condições de liberdade e dignidade. Ao promulgar leis com este fim, a consideração fundamental a que se atenderá será o interesse superior da criança.

Esses acontecimentos incidiram e influenciaram diretamente na transição da legislação da Situação Irregular para a de Proteção Integral.

Com o fim da ditadura militar sobrevém o processo de redemocratização do país. Ao final da década de 1970 e início dos anos 1980 surgem os movimentos sociais, apoiados pelas instituições de educação, Pastoral do Menor, liderada pela igreja católica, e entidades progressistas. Essas organizações da sociedade civil abriram precedentes para as discussões em relação a crianças e adolescentes na condição de marginalizados.

Estes movimentos de defesa do direito da criança e do adolescente que ganharam força política, apoiados por instituições de educação e pela igreja católica, foram fundamentais para contribuir e repensar a situação deste público, superando a condição anterior de "objeto de direito" para enfim se tornar "sujeito de direito".

Em 1988 nasce o Fórum Permanente de Defesa dos Direitos da Criança, mais conhecido como Fórum DCA, cujo objetivo era pressionar a mudança na legislação, e a articulação da campanha "Criança Prioridade Nacional". Nesse mesmo ano foi promulgada a Constituição Federal (CF), que agregou em seus escritos as emendas de iniciativa popular, considerada o primeiro passo para a vitória no que se refere aos direitos da infância e juventude, que assim apresenta os chamados direitos fundamentais:

> Art. 227 – É dever da família, da sociedade e do Estado assegurar à criança, ao adolescente e ao jovem, com absoluta prioridade, o direito à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, a liberdade e à convivência familiar e comunitária,

> além de colocá-los a salvo de toda a forma de negligencia, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão (Redação dada pela Emenda Constitucional n° 65 de 2010).

Este foi o diferencial para a efetivação do que já vinha sendo discutido e manifestado como interesse na mudança da política voltada à infância e juventude. Criaram-se então criados grupos de elaboração e redação do ECA, composto por diferentes representantes, como entidades de direitos, juristas e consultores do Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF). Outros movimentos de defesa de direitos da criança e do adolescente destacaram-se neste mesmo período, como o Movimento Meninos e Meninas de Rua (MNMMR), despertando a atenção sobre a violação de direitos e provocando um novo caminhar rumo à extinção da política "menorista".

Outra contribuição para a elaboração do ECA foi dada pelo Congresso Nacional dos Direitos da Criança, que resultou na "Carta de Brasília", conhecida como "Carta Magna", servindo como base para os artigos da Constituição Federal, denominada "Constituição Cidadã". Mais tarde, em razão das inúmeras denúncias de violações de direitos pelo mundo, a Convenção Internacional sobre os direitos da Criança junto com a Organização das Nações Unidas (ONU) deram o impulso para a valorização da criança como pessoa humana e em condição peculiar de desenvolvimento. Chegada a finalização da redação do ECA, apresentada no mesmo período à Câmara dos Deputados e Senado Federal, houve a aprovação pelo Congresso Nacional e sanção pelo Poder Executivo, fazendo assim surgir o ECA, pela Lei n. 8.069, de 13 julho de 1990, que contém como primordial em seu primeiro artigo: "Art. 1º Esta Lei dispõe sobre a proteção integral à criança e ao adolescente". (BRASIL, 1990)

A Doutrina de Proteção Integral foi instituída com o surgimento do ECA, apresentando os princípios de garantia dos direitos humanos às crianças e adolescentes presentes na "Carta Magna" e nos Tratados Internacionais. Sua principal essência é o reconhecimento de crianças e adolescentes considerados sujeitos de direitos, independente de classe social, devendo ser prioridade na elaboração de políticas sociais e estatais, visando à proteção, promoção e prevenção como prioridade absoluta. O que fez que a criança e o adolescente pobre saíssem da condição de Situação Irregular para a de Proteção Integral, passando a ser sujeito de direitos.

De acordo com Saraiva

> O Estatuto da Criança e do Adolescente se assenta no princípio de que todas as crianças e adolescentes, sem distinção, desfrutam dos mesmos direitos e sujeitam-se as obrigações compatíveis com a peculiar condição de desenvolvimento que desfrutam, rompendo, definitivamente, com a ideia até então vigente de que Juizados de Menores seria uma justiça para os pobres, na medida em que na doutrina da situação irregular se constava que para os bens

> nascidos, a legislação baseada naquele primado lhes era absolutamente indiferente. (SARAIVA, 2009, p. 85)

A situação e a condição de pobreza não eram mais fatores de criminalização, e não mais seriam estes motivos para ser as crianças retiradas do seio familiar, e quando fosse necessária a retirada seria por estar essa criança e adolescente em situação extrema de risco, violência, negligência etc. Neste dado momento, com a nova legislação, criança, adolescente e família passam a ser agora alvos de políticas de assistência social, com o Estado passando a exercer seu papel de cuidador.

Com essa nova concepção de atendimento é importante destacar que houve avanços importantes que findaram a condição da criança e do adolescente na sociedade, porém, dentre elas a de maior significância foi a desconstrução do termo "menor", e a denominação ao sujeito que praticou atos ilícitos, para ato infracional, e não contravenção penal, como era usado anteriormente. Assim também a presença para efetivação da lei de atores como Ministério Público, Juizado da Infância e Juventude, Conselho Tutelar e Conselhos de Direitos, compondo o Sistema de Garantia de Direitos (SGD).[15]

A promulgação do ECA impactou outras legislações que incluíam a criança e o adolescente de forma a considerar suas peculiaridades, a fim de promover um novo paradigma em diferentes instâncias sociais, como: leis trabalhistas, condições de estágios, exploração do trabalho infantil, adoção e sobre a questão da convivência familiar e comunitária.

A partir desta conjuntura foi possível dispor de um tratamento específico à situação da criança e do adolescente no Brasil, trazendo um outro parâmetro no atendimento direcionado à criança e ao adolescente, sendo importante considerar as condições peculiares que esta camada da população apresenta, bem como propor ações que atendam de fato suas necessidades primárias, secundárias e terciárias que viabilizaria a qualificação de um atendimento a cada situação que envolva a criança e o adolescente no país. Incluem-se ainda as questões de direitos e deveres em caso de envolvimento com atividades ilícitas, e as especificidades das aplicações de medidas específicas para cada ocorrência apresentada, contradizendo os dispostos das legislações anteriores, que não os preconizavam como sujeitos de direitos, mas como objetos de direito. Nos primeiros artigos do ECA fica evidente a prioridade a ser atribuída à infância e juventude, mais particularmente seu artigo 6º, que dispõe: "Na interpretação desta Lei levar-se-ão em conta os fins sociais a que ela se dirige, as exigências do bem comum, os direitos e

[15] O SGD representa a articulação e a integração de várias instâncias do poder público na aplicação de mecanismos de promoção, defesa e controle para a efetivação dos direitos humanos da criança e do adolescente nos níveis federal, estadual, distrital e municipal.

deveres individuais e coletivos, e a condição peculiar da criança e do adolescente como pessoa em desenvolvimento" (BRASIL, 1990).

Considerando a trajetória na transição da Situação Irregular para a Proteção Integral no país, verificou-se a importância da visualização deste fato apresentado por Saraiva (2009), quando extrai do modelo de proteção integral apresentado por Mary Beloff (1999), representante legal da Unicef, um quadro sinóptico no qual se podem verificar apontamentos relevantes e consideráveis dessa transição e a diferenciação entre ambas legislações, a fim de investigar-se os tópicos denotados ao longo da história que impactaram a realidade social até hoje.

Quadro 2. Da situação irregular para a de proteção integral

Situação Irregular	**Proteção Integral**
Menores	Crianças e adolescentes
Objetos de proteção	Sujeitos de proteção
Proteção de menores	Proteção de direitos
Proteção que viola e restringe direitos	Proteção que reconhece e promove direitos
Infância dividida	Infância integrada
Incapazes	Pessoas em desenvolvimento
Não importa a opinião da criança	É fundamental a opinião da criança
Situação de risco ou perigo moral ou material ou situação irregular	Direitos ameaçados ou violados
Menor em situação irregular	Adultos, instituições ou serviços em situação irregular.
Centralização	Descentralização
Juiz executando política social/assistencial	Juiz em atividade jurisdicional
Juiz como "bom pai de família"	Juiz como técnico
Juiz com faculdades ilimitadas	Juiz limitado por garantias
O assistencial confundido com o penal	O assistencial separado do penal
Menor abandonado/delinquente	Desaparecem essas determinações

Desconhecem-se todas as garantias	Reconhecem-se todas as garantias
Atribuição de delitos como inimputáveis	Responsabilidade penal juvenil
Direito penal de autor	Direito penal de ação
Privação de liberdade como regra	Privação de liberdade como exceção e somente para infratores / outras sanções
Medidas por tempo indeterminado	Medidas por tempo determinado

Fonte: Beloff *apud* Saraiva (2009, p. 131)

Essas legislações foram marcantes no direcionamento e efetivação dos direitos atribuídos de modo geral. No entanto, o ECA abriu portas para novas discussões e surgimento de novos paradigmas acerca da criança e do adolescente no Brasil, além do direcionamento quando referente ao adolescente em conflitualidade com a lei. Toda via ainda assim não foi suficiente, dando margem a algumas ineficiências na efetivação de alguns direitos fundamentais, o que possibilita constantemente a discussão sobre sua promulgação e existência, havendo por parte de muitos, inclusive da mídia, a propagação de alguns estigmas sociais, como sendo o ECA uma legislação única e exclusiva para os chamados "infratores".

A seguir será abordada a temática adolescência, evidenciando-se alguns elementos importantes que contribuem para o amadurecimento e a consolidação da identidade adolescente, que culminará em uma identidade adulta. Vale destacar que para essa integração entre os diversos aspectos sociais e individuais que contribuem para esse processo faz-se necessário compreender, nesse estudo, os anseios e as perspectivas que se evidenciam nesse período da vida.

2.2 ADOLESCÊNCIA EM FOCO

Fez-se necessário buscar alguns elementos, por meio de conhecimentos e estudos de alguns autores para caracterizar o que é adolescência, já que o ser adolescente é o sujeito-objeto vivo nesta pesquisa.

O "adolescente" e a "adolescência" são universos a serem constantemente explorados, por ser uma fase considerada pelo senso comum e por especialistas como crítica, conflituosa, permeada por rebeldia e enfrentamento, como se a adolescência devesse ser algo esperado e previsível. No entanto, percebe-se que o enquadramento da adolescência nos padrões e comportamentos sociais aceitáveis seria a melhor solução para o universo adulto e social.

Ao se reportar à adolescência, Dias (2001) define como sendo um período crucial e marcado por alguns fatores desencadeadores de ilusões e desilusões. Neste sentido, a autora discorre: "[...] a imagem representativa da adolescência neste final de século é, em grande medida, a da irresponsabilidade. As instituições sociais, ao mesmo tempo, depositam nesse período e no indivíduo que passa por ela, suas mais secretas esperanças e frustrações". (DIAS, 2001, p. 11)

Ao recorrer-se a outras concepções, depara-se com uma discussão ampla que hora se aproxima e hora se distancia, converge e diverge da definição sobre o que seria a adolescência.

No Brasil, de acordo com a legislação em vigor, os sujeitos com idade entre 12 e 18 anos são considerados adolescentes.[16] Por outro lado, os limites cronológicos da adolescência definidos pela Organização Mundial da Saúde (OMS) estão entre 10 e 19 anos (*adolescents*), e pela Organização das Nações Unidas (ONU), 15 e 24 anos (*youth*), critério este usado, principalmente, para fins estatísticos e políticos.

Usa-se também o termo jovem adulto para englobar a faixa etária de 20 a 24 anos de idade (*youngadults*). Atualmente, emprega-se, mais por conveniência, agrupar ambos os critérios e denominar adolescência e juventude ou adolescentes e jovens (*adolescents and youth*) em programas comunitários, englobando assim os estudantes universitários e também os jovens que ingressam nas forças armadas ou que participam de projetos de suporte social, denominado *protagonismo juvenil*. Nas normas e políticas de saúde do Ministério de Saúde do Brasil, os limites da faixa etária de interesse são de 10 a 24 anos.[17]

No entanto, segundo o Fundo das Nações Unidas para a Infância, "embora não exista uma definição de adolescência aceita internacionalmente, a Organização das Nações Unidas define adolescentes como indivíduos de 10 a 19 anos de idade; na verdade, indivíduos na segunda década de vida". (UNICEF, 2011, p. 12)

O Ministério da Saúde, por exemplo, apresenta em sua concepção que a adolescência é um ciclo vital, algo muito além de apenas uma divisão de faixa etária, compreendendo-a como sendo uma etapa da vida, além de um processo de desenvolvimento biopsicossocial, havendo uma diferença entre adolescência e puberdade

> "[...] a puberdade constitui uma parte da adolescência caracterizada, principalmente, pela aceleração e desaceleração do crescimento físico, mudança da composição corporal, eclosão hormonal, evolução da maturação sexual. A puberdade é um parâmetro universal, ocorrendo de maneira

[16] Art. 2º do Estatuto da Criança e do Adolescente (Lei n. 8069/90).
[17] Eisenstein, E. Adolescência: Definições, conceitos e critérios. *Adolescente e Saúde*, 2005, 2(2):6-7

> semelhante em todos os indivíduos; já a adolescência é um fenômeno singular caracterizado por influências socioculturais que vão se concretizando por meio de reformulações constantes de caráter social, sexual e de gênero, ideológico e vocacional". (BRASIL, 2007, p. 8)

Salienta-se ainda que a adolescência dá sentido à ideia de desenvolvimento, de preparação para o que está por vir, algo já estabelecido mais à frente. Diante do entendimento do universo adolescente, Winnicott (1961) discute sobre o interesse da sociedade e das ciências em desvendá-lo. Nas palavras do autor

> O atual interesse mundial pela adolescência e pelos problemas do adolescente indica as condições especiais dos tempos em que vivemos. Se desejarmos explorar essa área da psicologia, talvez convenha perguntarmos primeiro: desejarão os rapazes e moças adolescentes ser compreendidos? Penso que a resposta é não. De fato, os adultos deveriam esconder o que chegaram a compreender da adolescência. Seria absurdo escrever um livro para adolescentes sobre o tema adolescência, porque esse período tem que ser vivido. É essencialmente um período de descoberta pessoal. Cada indivíduo está empenhado numa experiência vital, um problema de existência, e de estabelecimento de uma identidade. De fato, existe somente uma cura real para a adolescência: o amadurecimento. Isso e a passagem do tempo resultam, no final, no surgimento da pessoa adulta. (WINNICOTT, 1961, p. 151)

Sendo assim, a adolescência é o período da vida em que é possível vivenciar diversas experiências e experimentações, onde as emoções, reações e decisões são necessárias para o amadurecimento. Não há uma regra única para se viver este degrau da vida, que simplesmente não deve ser encarado como algo sobrenatural e problemático, ou limitar-se à busca de soluções para as alterações que se dão nesse período. Sob este aspecto Calligaris (2000) aponta que a adolescência nada mais é do que

> [...] um mito, inventado no começo do século XX, que vingou, sobretudo depois da Segunda Guerra Mundial. A adolescência é o prisma pelo qual os adultos olham os adolescentes e pelo qual os próprios adolescentes se contemplam. Ela é uma das formações culturais mais poderosas de nossa época. Objeto de inveja e de medo. Ela dá forma aos sonhos de liberdade ou de evasão dos adultos e, ao mesmo tempo, a seus pesadelos de violência e desordem. (CALLIGARIS, 2000, p. 9)

Marcada por situações e vivências que causam desconforto por influenciar diretamente a sociedade, por não seguir regras e padrões preestabelecidos, muito menos as imposições sociais de modelo e comportamento, a adolescência é considerada responsável também por causas e efeitos capazes de transformação e reformulações constantes do que se pensa sobre essa fase da vida, o que causa desconforto no universo adulto, por ser

> [...] recusado como par pela comunidade dos adultos, indignado pela moratória que lhe é imposta e acuado [...], o adolescente se afasta dos adultos

> e cria, inventa e integra microssociedades que vão desde o grupo de amigos até grupos de estilo, e até gangues". (CALLIGARIS, 2000, p. 36).

O adolescente adota uma postura segundo a qual obedecer é desobedecer, uma regra em que a disputa pelo reconhecimento do mundo adulto é algo constantemente presente na adolescência, marcada também por diferentes transformações de caráter físico, emocional, sexual, psicológico e social para a condição de vida adulta, mudanças estas comuns e advindas com a puberdade, acompanhadas de muitas sensações de instabilidade e tensões.

Erikson (1976, p. 96) denomina adolescência por uma incessante busca do "eu" e como "crise de identidade", que apresenta diversas consequências, como angústia, passividade, revolta, dificuldade nas relações inter e intrapessoal, acumulada de conflitos de valores. O termo crise utilizado pelo autor para definir esta passagem tem por objetivo apresentar as instabilidades existentes nesse processo de mudança e crescimento, que é considerado por ele necessário por repercutir na próxima etapa da vida.

Por este estado de crise pode-se entender as mudanças pelas quais o adolescente passa ao ir em direção do seu crescimento pessoal. Em seus apontamentos, Erikson discute essas mudanças como um fator crucial e como forma de uma ruptura da infância para a adolescência, sendo esta permeada por escolhas e decisões que poderão influenciar sua vida futura, destacando que

> [...] é a última fase da infância. Contudo, o processo adolescente só está inteiramente concluído quando o indivíduo subordinou as suas identificações da infância a uma nova espécie de identificação, realizada com a absorção da sociabilidade e a aprendizagem competitiva com (e entre) os companheiros de sua idade. Essas novas identificações já não se caracterizam pela natureza lúdica da infância nem pelo ímpeto experimental da puberdade; com uma urgência avassaladora, elas forçam o indivíduo jovem as opções e decisões que, com um imediatismo crescente, levam a compromissos "para toda a vida" (ERIKSON, 1976, p. 156).

Para esse autor em especial a adolescência comporta a concepção de crise por ser considerada esta fase uma confusão de papel e conflito na construção de identidade, que, por sua vez, "[...] em nenhuma outra fase do ciclo vital estão, pois, a promessa de nos encontrarmos a nós próprios e sob a ameaça de nos perdermos". (ERIKSON, 1976, p. 245). Ou seja, um universo onde se perder e se encontrar está intrinsecamente ligado ao processo de maduração. A transformação natural e essa passagem devem ser consideradas como algo além dos fatores biológicos, envolvendo outros aspectos que interferem na construção e reconstrução de um ser ao longo da vida e da história.

A entrada na adolescência significa deixar de ser criança. Para Aberastury (1984, p. 13) isso representa três lutos significativos, primeiro pelo corpo infantil, pela própria identidade infantil, e a perda pelos pais, apontando que essa vivência é intensa por ser, "[...] um período de contradições, confuso, ambivalente, doloroso, caracterizado por fricções com o meio familiar e social". Esse turbilhão e essa confusão em torno da adolescência são sempre pautados quando colocados em questionamentos, resultando por vezes inevitavelmente em algumas rotulações e apontamentos negativos.

Aberastury (1984) aponta ainda que, além das transformações psíquicas, físicas e sociais, conta-se com outras grandes influências no decorrer dessa fase, chamando a atenção para as possíveis transformações e crescimento de uma população que poderá enfrentar essa passagem da vida com a conjunção sociopolítica e demais situações emergentes, destacando que, "[...] a sociedade em que vivemos, com seu quadro de violência e destruição, não oferece garantias suficientes de sobrevivência e cria uma nova dificuldade para o desprendimento. O adolescente, cujo destino é a busca de ideais e de figuras ideais para identificar-se, depara-se com a violência e o poder e também os usa". (ABERASTURY, 1984, p. 19)

Todavia, esse adolescente é ainda um ser em desenvolvimento, e mesmo que já pense na sua atuação no mundo, condições ou projetos referentes ao futuro, está sujeito às escolhas que possam lhes causar perdas e destruição, uma vez que busca referências e ideais que possibilitem um amadurecimento supostamente seguro, porém se depara com algumas das questões apontadas, como a violência e o poder, sendo fatores prejudiciais que interferem nesse processo de forma negativa.

A adolescência é o período responsável por provocar comportamentos adversos, e o distanciamento da infância, dando lugar a transformações e adaptações a novas vivências, momento carregado de conflitos internos e externos e de algumas experiências marcantes. Fase marcada pelo desafio de se encontrar e se reconhecer, por não ser mais criança e tampouco adulto. Desta forma, pode-se considerar "[...] o adolescente como um ser que duvida, que questiona, que inquire, que não está satisfeito com o seu lugar, assim, rejeitando quase tudo o que vem do adulto e da sociedade [...]". (DIAS, 2001, p. 7)

Importante trazer, sob o olhar de Morin (2013), uma de suas reflexões acerca da adolescência, suas aspirações e o entendimento de que essa é uma fase de descobertas e de comportamentos relevantes para a vida humana, como descreve a seguir:

> [...] uma idade de aspiração à plena existência, de desejo de uma vida simultaneamente autônoma e comunitária, de esperanças e desesperanças, de revoltas contra a ordem social do mundo adulto, de transgressões, de tormentos, de angústias e de sonhos. O adolescente é o elo fraco da sociedade:

> ele sai da infância, aspira à plena existência, não é encorajado a integrar o mundo adulto do trabalho e sente fermentar dentro de si aspirações, revoltas, angústias. O adolescente é o elo da cadeia social em que as fraquezas do conjunto atingem seu ponto de ruptura. (MORIN, 2013, p. 367)

Contudo, ao tentar de forma panorâmica definir a adolescência e suas concepções, deparar-se, em algumas explicações os autores citados, com muitos fatores que estão intrinsecamente relacionados, resultando em conceitos e definições com base em seus estudos, reflexões e teorias, objetivando responder ao que seria a chamada adolescência, assimilando ainda ser esse período de conflitos emocionais, físicos e psíquicos nos quais se apresentam comportamentos como agressividade e rebeldia.

Estudos sobre a rebeldia chamam a atenção e afirmam ser esta uma característica intrínseca da adolescência. Segundo o que afirma Osório (1992, p. 47), "sem rebeldia e sem contestação não há adolescência normal [...] o adolescente submisso é que é a exceção à normalidade", destacando ainda que pensar a adolescência é de alguma forma esperar por seu comportamento rebelde, um fator relevante e característico desta fase.

O comportamento "rebelde" e questionador é resultado de algumas críticas que o adolescente consegue fazer nesta etapa. Este período da vida é marcado por sonhos, aspirações, desejos e exige que se vivencie conflitos e enfrente diversas situações. Para superá-las, não depende apenas da sua própria vontade, mas do meio onde está inserido. Conforme observa Dias (2001):

> "[...] a adolescência sempre foi considerada insubjugável. Nos diferentes períodos históricos, observa-se uma inconformação com o desvio da "norma". A possibilidade de expressar livremente sentimentos e sentidos parece provocar o adulto que, aparentemente sentindo-se ameaçado, usa o poder de sua autoridade e de seu julgamento para controlar o adolescente, reconduzindo-o ao caminho único. (DIAS, 2001, p. 52)

Neste item buscou-se compreender a adolescência e o desafio de interpretá-la na dimensão em que apresenta suas diferentes formas, passando por diversas transformações em seus conceitos e definições, o que desperta ainda interesses sobre os fenômenos desta fase da vida por parte de alguns estudiosos. Os diferentes olhares para a definição e a concepção de adolescência não pode ser um fator redutor, é preciso considerá-la como uma parte do tecido da humanidade, tendo em mente os elementos necessários para o seu existir.

Pensar a adolescência como algo complexo é compreender que existe multiplicidade do que a compõe, e que todos os elementos contidos nessa fase são inseparáveis integram-se e complementam-se, assemelhando-se ao que Morin (2015, p.13) define complexidade: tecido de ações, interações, retroações, determinações e acasos que constituem o existir do sujeito e do

mundo e sobre o que nele acontece. Não se pode isolar os fatores biológicos, psicológicos e sociais ao buscar definir essa transição para a vida adulta, pois todo o conjunto contribui para o decorrer desse processo de construção identidade individual e social, nem desconsiderar os fatores sociais que são relevantes para a constituição do sujeito, denotando-se assim uma conjunção da dimensão individual e social.

A seguir será possível fazer uma alusão sobre a adolescência acompanhado das possíveis situações e influências que podem contribuir para o envolvimento com a ilicitude e a conflitualidade com a lei. Com intuito entender as marcas deixadas por uma história na qual o olhar sob a criança e o adolescente marginalizado passa por uma transição ainda pouco superada em se tratando da cultura social existente, faz-se necessário entender como se constituiu e suas heranças perpetuadas até os dias atuais.

2.3 A CONFLITUALIDADE COM A LEI

Em se tratando de adolescência, foram abordadas algumas das diferentes conotações que se integram ao ser adolescente. Contudo, quando essa discussão adentra o recorte adolescência e adolescente em conflitualidade com a lei, passa a ser ainda mais ampla, por se deparar com duas vertentes que causam rejeição por ser esta uma etapa da vida que causa questionamentos e diversas opiniões. Para algumas pessoas esta conjunção torna a adolescência ainda mais rebelde, como se o adolescente em conflitualidade com a lei não passasse pelas mesmas transformações que outro qualquer, quando na verdade o que o difere de outro adolescente é ter cometido um ato infracional. Sobre alguns desses aspectos autores trazidos nesta pesquisa discorrerão sobre suas teorias ante essa relação de adolescência e conflitualidade com a lei.

Calligaris (2000), ao discorrer sobre o afastamento do adolescente em relação ao adulto, afirma que por querer reconhecimento e não ser reconhecido, acaba por adotar alguns comportamentos que contrariam, e diz: “[...] os adolescentes se tornam gregários porque lhes é negado o reconhecimento dos adultos”, quando na verdade é isso que querem, e complementa “[...] os jovens gregários transgridem por se bastarem, ou seja, por se reconhecerem como pares, dispensando os adultos”, ou buscam no comportamento negativo a resposta que não se tem, além do que “[...] quanto mais o comportamento for transgressor, tanto mais fácil será o reconhecimento: a transgressão demonstra afastamento dos adultos, adesão e fidelidade ao grupo”. (CALLIGARIS, 2000, p. 38-39)

Essa fusão da adolescência com o envolvimento no mundo da ilicitude leva a

diferentes discussões e propagação de opiniões, que tem como intenção descaracterizá-la e desvalorizar essa fase, mesmo sendo tão importante quanto as outras fases da vida, que contribuem para escolhas e aquisições de novos aprendizados.

Os atos infracionais cometidos por adolescentes compõem um anteparo de situações envolvendo diversos conteúdos e causas, o que requer um olhar mais amplo, considerando os aspectos individuais e coletivos, de inserção e participação, e em especial sob a família. (NARDI; DELLAGLIO, 2012, p. 70)

A prática infracional é vista como um fator desencadeado pelas fragilidades existentes na relação familiar, e o ambiente social, como a escola, responsável por transmitir aos adolescentes padrões culturais. Atualmente existe uma inversão de valores sociais, colaborando para o enfraquecimento dessas relações e a busca constante para se adequar aos diferentes grupos e pares. Como observa Tejadas (2008), quando aponta questões que podem contribuir para o envolvimento,

> "O cometimento do ato infracional possui, certamente, inúmeras determinações, não sendo possível atribuí-lo a um único fator desencadeante, na medida em que é construído socialmente. Compõem (sic) o fenômeno dos aspectos estruturais relacionados ao contexto social mais amplo, às oportunidades de vida e acesso aos serviços sociais, aspectos subjetivos e familiares relacionados à constituição da identidade e à socialização do sujeito, bem como aspectos comunitários relacionados ao grupo de iguais, no qual o adolescente está vinculado e (sic) outras estruturas sociais que contribuam quanto à constituição da identidade [...]". (TEJADAS, 2008, p. 80)

O cometimento de ato infracional pode muitas vezes estar relacionado a diferentes motivos, dentre estes o fator econômico. Uma vez que esse adolescente pertence a uma sociedade que se divide por classes e que, em sua maioria, está inserido em uma categoria social de baixa renda, o resultado é uma condição de exclusão por ter seus direitos básicos negados. O envolvimento na criminalidade para a satisfação do consumo acaba por ser uma resposta às condições de vida, sendo uma busca de solução para as ausências da sua realidade.

Sob o envolvimento de adolescentes com o ato infracional, Costa e Assis (2006, p. 76) dizem que essa situação corresponde, não só a única, mas a uma das adversidades em relação a outros problemas que envolvem e compõem o quadro de vulnerabilidade em que está inserido este público.

Portanto, não existe um único perfil de adolescente "infrator".[18] Qualquer adolescente, seja ele qual for, tem possibilidades e potencial para comportamentos construtivos e destrutivos.

[18] Termo utilizado de forma pejorativa com o intuito de estigmatizar o adolescente, que será usado para retratar em alguns momentos nesta pesquisa o olhar estigmatizado existente para este público.

O que irá influenciar é a história de vida de cada um, seja ela a criação à qual foram submetidos esses adolescentes, os vínculos, oportunidades e possibilidades, além da classe social a qual pertencem, etnia, cultura, estrutura familiar, escolaridade, entre outros contextos de cunho pessoal. Uma preocupação apontada por alguns estudiosos elucida a o cenário de se querer traçar um perfil único desses adolescentes, como aponta Zamora,

> [...] preocupamo-nos com certos estudos sobre "perfis" e tendências que nunca pensam as potencialidades dos meninos e meninas e nunca apontam novas soluções. Preocupamo-nos com biologismos, que tendem a naturalizar a periculosidade das classes pobres e ignoram os fatores complexos "causadores" dos atos infracionais e que têm tornado os jovens de classe média e alta cada vez mais seus praticantes. (ZAMORA, 2008, p. 15)

No entanto, ao se deparar com o adolescente em conflito com a lei, é importante primeiro ter uma percepção da sociedade na qual se está inserido, os seus valores morais e sociais, além das possíveis violações de direitos que este adolescente está sujeito a sofrer, desde sua concepção e no decorrer da sua trajetória de vida. E segundo considerar as raízes históricas de cunho familiar e transgeracionais, que podem ter impacto direto na construção da sua identidade e envolvimento com a ilicitude.

Nessa direção Morin (2012, p. 172) fala sobre os *imprintings*[19], ao referir-se as relações parentais e sociais: "[...] a imersão das crianças na fonte familiar, durante os anos decisivos de formação, desempenha um papel capital nos destinos individuais[...]". Isto por que os sujeitos carregam ao longo da trajetória de vida carimbos de experiências e heranças do meio em que vive, e pelas relações estabelecidas ao longo do existir, que podem estar relacionadas diretamente com o fazer diário. Em alguns dos casos de adolescentes envolvidos na ilicitude pode haver a relação transgeracional que pode contribuir para sua inserção na criminalidade. Sabe-se que o *imprintings* pode estar também relacionado a outros fatores, como a condição social e a cultura que se estabeleceu e que antecede a vida atual desses adolescentes.

Corroborando às dificuldades e aos problemas enfrentados pelos adolescentes estão, ainda, as influências a que estão sujeitos e que colaboram para sua inserção na ilicitude. Neste sentido, destacam-se

> "[...] os fatores de risco social, como a pobreza, o envolvimento com dependência química e os conflitos familiares, são apontados como fonte causadora das condutas inadequadas dos adolescentes, em razão da insatisfação de necessidades fundamentais". (SOUZA NETO; CENTOLANZA, 2010, p. 132).

---

[19] *Imprinting*: impressão matricial que marca os humanos desde o nascimento, primeiro com o selo da cultura familiar, da escola em seguida, depois prossegue na universidade ou na vida profissional (MORIN, 2011, p. 27).

Podendo ser assim entendidas "[...] os desvios ou práticas antissociais dos adolescentes podem representar um 'pedido de socorro', numa situação de insatisfação de necessidades fundamentais para seu desenvolvimento como pessoa humana [...]" (SOUZA NETO; CENTOLANZA, 2010, p. 130). A organização social e as políticas sociais podem contribuir para esta condição do adolescente em conflito com a lei, além das apresentadas anteriormente. Sabe-se que a instituição de uma política que tenha o olhar voltado às necessidades da criança e adolescência no país já foi elaborada e direcionada para determinada camada da sociedade, sendo esta a menos favorecida, com o intuito não de garantir, mas de criminalizar e estigmatizar essa parcela da população, na qual se encontra a maioria dos adolescentes em cumprimento de medida socioeducativa.

Essa busca incessante pode desencadear um conjunto de ações e reações indesejáveis por parte desses adolescentes, mas que, no entanto, correspondem ao que estão vivenciando no momento em que comentem um ato de transgressão, dos mais variados tipos, como resposta da insatisfação diante das suas necessidades. Caliman (2006) afirma ser a frustração um fator desencadeador,

> A frustração das necessidades básicas humanas tende a provocar reações de tipo transgressivo, desviante, delinquencial; tal insatisfação tem poder de influenciar estados de ânimo dos indivíduos, de modo que a resposta a tais situações surgem na forma de agressividade, violência, uso de drogas, pichações, vandalismo, busca de proteção em gangues, estilos de vida capazes de provocar sentimentos de perplexidade, embaraço, intolerância no senso comum. Tais comportamentos divergentes, alternativos e que aqui denominamos de desviantes, cumprem, quase sempre, a função de comunicar um mal-estar vivido no dia a dia por quem se sente frustrado em suas necessidades fundamentais. (CALIMAN, 2006, p. 12)

Volpi (2001, p. 38) salienta que os adolescentes em conflito com a lei são meras vítimas de um sistema social, ou "produto do meio", e o delito é uma estratégia de sobrevivência ou uma resposta mecânica a uma sociedade violenta e infratora em relação aos seus direitos. Sob esta ótica, o autor discorre sobre o quanto as demandas sociais podem ser desencadeadoras de um comportamento de transgressão e de conduta criminal.

Não se deveria estigmatizar a condição desses adolescentes. Caso tenham cometido um ato infracional serão responsabilizados não só, mas também mediante as prerrogativas legais. As principais dualidades em lidar com suas realidades estão em como a sociedade passa a elaborar e questionar essa transgressão, que muitas vezes é de apenas condenação, criando assim as condições de estigmas sociais, de rejeição.

Esse adolescente pode também ser o resultado do meio em que vive, o que não é um

fator determinante, uma vez que outras situações podem estar relacionadas ao envolvimento, assim como as privações que sofre ao longo de sua vida, resultando na condenação da sua existência social por não se esperar melhores comportamentos. É preciso refletir, pois as marcas existentes em sua trajetória repercutem de forma direta no seu presente e ultrapassa as expectativas de seu projeto futuro.

Prates (2001) apresenta seu posicionamento ante as questões enfrentadas pelos adolescentes após o envolvimento em um ato infracional

> [...] a rotulação social negativa gera consequência terrível à pessoa "marcada". Ser diferente dos demais, por si só acarreta problemas profundos de ordem psicológica, e ser considerado indesejável pelos outros, baixa a autoestima, estimula o sentimento de revolta e dificulta a ressocialização, dentre outros problemas de séria gravidade. O jovem infrator sofre com esta rotulação, sente a intolerância social, é mal visto excluído incompreendido (sic). Não possui sequer maturidade para procurar compreender o que se passa a sua volta. A discriminação que sofre, a indiferença com que é tratado e a desconfiança, com tons de quase certeza, de que jamais se reabilitará, são demonstrações sociais que recebe diariamente, reafirmando sua condição de indesejável. (PRATES, 2001, p. 43)

Neste sentido é importante destacar que o ato infracional passa a ser a identidade desse adolescente o que interfere na sua condição de pessoa humana em desenvolvimento, dificultando na maioria das vezes sua reinserção na sociedade, o que poderá interferir no seu comportamento nos espaços de interação social. De modo que poderá ser produzido e reproduzir não só a violência, mas a exclusão, estereotipagem dos menos favorecidos, e a discriminação por estar à margem da sociedade.

Nessa dimensão abandona-se a condição de pessoa humana em desenvolvimento, e imprime-se uma marca, quando passam a ser vistos como objeto e não como sujeito, como discorre Morin: "[...] muitos exemplos indicam que não se deve reduzir o criminoso a seus crimes, mas reconhecer que existe nele uma parte de humanidade bloqueada que pode revelar-se [...]". (MORIN, 2013, p. 180)

Em se tratando do adolescente e a conflitualidade com a lei, verificam-se as múltiplas questões que o envolvem e que antecedem o ato infracional. Condição de existência que descaracteriza o que preconiza as legislações vigentes. Contudo, temos um legado importante na desconstrução dos rótulos e estereótipos que marcam essa camada da população, que contribuem para a proliferação de uma cultura do não pertencimento, do não enquadramento social, por estarem em conflitualidade com a lei.

De acordo com Moreira (2015, p. 95), existe uma tendência de senso comum, e por vezes da própria ciência, por um certo maniqueísmo que polariza o bem e o mal, o que reduz o

adolescente autor de ato infracional ao “adolescente infrator”, tornando-o um “ser infrator”, esgotando o ser pessoa em condição peculiar de desenvolvimento em relação ao ato infracional (MORIN apud MOREIRA, 2013).

Ainda nessa direção, a autora corrobora o pensamento complexo quando diz que essa fragmentação e a separação por categorias, classes, classificações, grupos, níveis sociais, é nítida. “[...], porém, se o desenvolvimento das pessoas se dá na vida em sociedade, se somos seres gregários, se a sociedade é justamente composta por quem a habita, pensar o desenvolvimento dos seres humanos é também pensar o lugar onde vivem, e pensar a identidade só faz sentido sob o prisma contextual”. (MOREIRA, 2015, p. 95)

Sob o olhar do pensamento complexo, abre-se uma discussão que possibilita pensar a problemática do envolvimento no ato infracional como sendo uma recursividade que está presente na relação entre o sujeito e sociedade, por ser ele “produto e produtor” deste mesmo processo. Não se pode ver a adolescência, as conflitualidades, o envolvimento com a ilicitude como algo em partes ou de forma fragmentada, pois se estará desconsiderando o que foi tecido junto e o que poderá ser tecido futuramente na relação do sujeito com o “outro”.

Pensar a recursividade é considerar que as legislações e suas concepções lineares diante das políticas produzem um efeito que reproduz outras demandas sociais, sendo estas a causa, que por consequência produz outros efeitos. Não se pode esquecer de que uma depende da outra, e que uma não existe sem a outra uma vez que contribuem com a construção de identidades e são responsáveis por produzir legislações que interferem diretamente na reconstrução de uma identidade pessoal e social.

No tópico a seguir abordaremos o atendimento socioeducativo e suas competências mediante ao que está proposto nas legislações voltadas ao adolescente autor de ato infracional, tendo como ponto de partida as medidas socioeducativas, e como se dá sua execução no meio aberto, onde está localizada o campo de realização desta pesquisa.

2.4 A MEDIDA SOCIOEDUCATIVA

Neste tópico serão abordadas as medidas socioeducativas com um breve recorte desde sua constituição, efetivação até o que compete na sua execução, priorizando o caráter educativo mediante o que está previsto na lei.

As medidas socioeducativas estão em consonância com o ECA e o SINASE, sendo aplicáveis a adolescentes com faixa etária entre 12 e 18 anos que cometeram algum ato

infracional, conforme o art. 103 do ECA (BRASIL, 1990, p. 55), que descreve que ato infracional é toda e qualquer, "[...] conduta descrita como crime ou contravenção penal".

No seu artigo 112 estão previstas sete medidas socioeducativas aplicadas pela autoridade judicial ao adolescente de acordo com a capacidade de cumprimento e gravidade do ato infracional cometido: advertência; obrigação de reparar o dano; prestação de serviços à comunidade; liberdade assistida; e inserção em regime de semiliberdade e internação em estabelecimento socioeducativo, acompanhadas de qualquer uma das medidas protetivas previstas abaixo:

> Art. 101. Verificada qualquer das hipóteses previstas no art. 98, a autoridade competente poderá determinar, dentre outras, as seguintes medidas:
> I - Encaminhamento aos pais ou responsável, mediante termo de responsabilidade;
> II - Orientação, apoio e acompanhamento temporários;
> III - matrícula e frequência obrigatórias em estabelecimento oficial de ensino fundamental;
> IV - Inclusão em programa comunitário ou oficial de auxílio à família, à criança e ao adolescente;
> V - Requisição de tratamento médico, psicológico ou psiquiátrico, em regime hospitalar ou ambulatorial;
> VI - Inclusão em programa oficial ou comunitário de auxílio, orientação e tratamento a alcoólatras e toxicômanos (BRASIL, 1990).

As medidas protetivas, conforme descritas acima, serão utilizadas quando necessário nos casos de ameaça e violação de direitos, com a finalidade de proteger a integridade física e psíquica, e descritas em mais três incisos: VII – acolhimento institucional; VIII - inclusão em programa de acolhimento familiar; e IX - colocação em família substituta. Estas medidas podem ser cumuladas com a socioeducativa. No entanto, essas medidas protetivas ultrapassam o ato infracional, estando de acordo com a condição de sujeito de direitos que precisa de proteção e garantia de acesso e inserção às políticas existentes para a infância e juventude.

Quanto à prática de Ato Infracional,[20] questão que perdurou durante muito tempo como sendo problema único e exclusivo advindo da condição de pobreza, é apontado pelo ECA como condição específica, em que comprovado o envolvimento em ato ilícito por parte do adolescente deve ser julgado por tribunal especifico, incluindo procedimentos diferentes das sanções aplicadas para adultos, com base no princípio da brevidade e excepcionalidade,

[20] Ato infracional é uma ação praticada por criança ou adolescente, caracterizada na lei como crime ou contravenção penal (art. 130). De acordo com a Constituição Federal (art. 228), o Estatuto da Criança e do Adolescente (art. 104) e o Código Penal (art. 127), o adolescente autor de ato infracional é inimputável penalmente, e assim submetido a uma responsabilização jurídica especial.

devendo-se aplicar as MSE[21] – medidas socioeducativas, considerando a condição de cumprimento por parte do adolescente em questão. (SARAIVA, 2009, p. 89-90)

O Conselho Nacional dos Direitos da Criança e do Adolescente, órgão responsável por deliberações acerca da política de atenção a crianças e adolescentes no país, articulador e normatizador da legislação voltada especificamente ao adolescente em conflito com a lei, instituiu no ano de 2006, com a participação de um colegiado, cuja pauta era a discussão no processo democrático, debates com todos os atores do Sistema de Garantia de Direitos e a Secretaria de Direitos Humanos (SDH), apoiado pelo Fundo das Nações Unidas, responsáveis pela elaboração de uma Política Nacional de Atendimento Socioeducativo, garantindo as diretrizes presentes no ECA referentes à natureza pedagógica das medidas socioeducativas.

Esses debates resultaram em nova diretriz, como a Lei n. 12.594 de 18 de janeiro de 2012, o SINASE,[22] um desdobramento legal do ECA, que tem por objetivos efetivar os princípios constitucionais referentes ao atendimento socioeducativo no Brasil e garantir em suas normativas legais o conjunto de ações de caráter político, jurídico, pedagógico, financeiro e administrativo desde o momento da apreensão, apuração do ato infracional, até a aplicação e execução da medida socioeducativa (CONANDA, 2006.)

Compete, pelo que disposto no SINASE, garantir a efetivação da legislação os dispostos no seu artigo 1:

> Art. 1º Esta Lei institui o Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo (Sinase) e regulamenta a execução das medidas destinadas a adolescente que pratique ato infracional.
> § 1º Entende-se por Sinase o conjunto ordenado de princípios, regras e critérios que envolvem a execução de medidas socioeducativas, incluindo-se nele, por adesão, os sistemas estaduais, distrital e municipal, bem como todos os planos, políticas e programas específicos de atendimento a adolescente em conflito com a lei. (BRASIL, 2012).

SINASE é um sistema integrado coordenado pela União que articula as três esferas do governo, estadual, distrital e municipal, responsáveis pela implementação dos respectivos programas de atendimento aos quais seja aplicada medida socioeducativa (BRASIL, 2012). Apresentando as diretrizes a serem seguidas na execução das medidas socioeducativas em consonância com o ECA, dentre suas especificidades a de garantir o atendimento, os direitos

[21] MSEs são medidas aplicáveis a adolescentes autores de atos infracionais, previstas no art. 112 do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA). Apesar de configurar resposta à prática de um delito, apresentam um caráter predominantemente educativo. (Tribunal de Justiça do Distrito Federal e dos Territórios – TJDFT)

[22] SINASE é o conjunto ordenado de princípios, regras e critérios que envolvem a execução das medidas socioeducativas, incluindo-se nele, por adesão, os sistemas estaduais, distritais e municipais, bem como todos os planos, políticas e programas específicos de atendimento a adolescente em conflito com a lei. (BRASIL, 2012)

individuais, o Plano Individual de Atendimento[23] (PIA), atenção integral à saúde e capacitação para o trabalho.

Ao recorrer às referências legais, foi possível perceber quanto o atendimento aos adolescentes em conflito com a lei apresenta brechas. Uma delas é querer relacionar o caráter educativo da medida socioeducativa com ações punitivas. Contudo, a herança deixada pelas marcas da construção histórica, a concepção das legislações em vigência tem seus parâmetros cruzados com questões como a situação de pobreza dessa população, além da falta ou a limitação ao acesso ao mercado de trabalho.

Em seguida será apresentado o *locus* da pesquisa, assim como um breve resumo sobre o desenvolvimento do atendimento socioeducativo no Centro de Atendimento Socioeducativo (Case), da Fundação Criança de São Bernardo do Campo, serviço de medida socioeducativa responsável pelo atendimento a adolescentes em meio aberto.

2.4.1. O CASE

Centro de Atendimento Socioeducativo é um dos programas da Fundação Criança de São Bernardo do Campo que atua em conjunto com a Secretaria Estadual de Atendimento e Desenvolvimento Social (SEDESC), Fundação Casa, além de outros atores do SGD. Surgiu com a promulgação do ECA e tem seu trabalho pautado pelas prerrogativas da respectiva lei. Com foco na execução das Medidas Socioeducativas em Meio Aberto de Liberdade Assistida e Prestação de Serviços à Comunidade, seu atendimento abrange os adolescentes residentes no município. De acordo com Daniel (2009), a política de atendimento socioeducativo surge para que ações socioeducativas sejam garantidas conforme previsto,

> A opção por assumir como política municipal em São Bernardo do Campo a implementação das medidas socioeducativas em meio aberto se deu, por um lado, a partir da constatação de que a promulgação da Lei 8.069/90 – Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) – iniciou a reversão da ótica da violação dos direitos fundamentais de todas as crianças e adolescentes do país e os configurou como sujeitos de direitos, considerando sua condição peculiar de pessoas em desenvolvimento, e, por outro lado, pela certeza de serem essas as medidas de maior potencial educativo para adolescentes com processo judicial por prática de atos infracionais. (DANIEL, 2009, p. 521)

Neste sentido é importante salientar um trabalho consolidado e pautado na eficácia de um projeto de vida desse adolescente atendido, que envolve as diferentes instituições para sua

[23] Plano Individual de Atendimento (PIA) é um instrumento pedagógico fundamental para garantir a equidade no processo socioeducativo". (SINASE, 2012)

efetivação, como Poder Judiciário, Segurança Pública, Educação, Fundação Casa (FEBEM) e a Organização Executora, entre outros órgãos envolvidos em um trabalho de rede com único objetivo. Daniel (2006, p. 525), em sua descrição sobre o surgimento e bases estruturais do trabalho desenvolvido pelo CASE, discorre que o atendimento deve contemplar os diversos prismas e necessidades, cruzando os direitos e deveres desses adolescentes em cumprimento de medida socioeducativa a fim de superar os desafios em torno da questão.

Outra observação da autora, sobre a implementação do programa CASE, foi a de que sua metodologia teve como ponto de partida a compreensão do ser adolescente, de seu universo, das suas condições peculiares de desenvolvimento, e da capacidade de resiliência (no enfrentamento das adversidades) e de situações adversas (DANIEL, 2006, p. 523).

Além de ter princípios filosóficos e metodológicos, o trabalho grupal é um diferencial por ser um espaço de construção e ressignificação coletiva, acreditando que é no grupo e com o grupo que a aprendizagem e superação de seus problemas podem ser ultrapassadas. A autora afirma que

> A ação programada percorre um processo de aproximações sucessivas que permite ao adolescente descobrir e superar os desafios do cotidiano e a experiência anterior negativa. É importante que ele perceba o respeito da equipe por ele, por sua autonomia na construção de um novo projeto de vida e pela valorização de sua trajetória futura. O protagonismo desse jovem permite que as atividades aconteçam a partir de suas necessidades, realizando o processo socioeducativo tanto na singularidade quanto na pluralidade das relações. (DANIEL, 2006, p. 526)

A importante articulação dos diferentes setores envolvidos, na visão da autora, contribuiu para que de fato esse adolescente fosse responsabilizado, mas com as garantias de que o caráter educativo sobressaísse ao punitivo. Afinal, ele recebeu uma determinação judicial e deverá responder pelo seu ato infracional mediante as condições que lhe forem dadas para sustentação de um novo prisma em sua vida.

No entanto, na prática, um dos maiores desafios encontrados pelas equipes que trabalham na execução da medida em meio aberto é o trabalho de rede, ainda que no município tenham ocorrido avanços antes e depois da elaboração do Plano Decenal Municipal de Atendimento Socioeducativo em 2016. Porém, essa interlocução com a rede de atendimento ainda é permeada de situações que envolvem resistência e dificuldades na efetivação de alguns encaminhamentos, seja pela falta de entendimento, seja pela não apropriação de seu papel dentro do SGD, previstos nos meios legais em relação à infância e juventude.

Entre estes atores sociais, que estão intrinsecamente atrelados ao projeto de vida do adolescente, está a escola, que ocupa um lugar central no cumprimento da medida

socioeducativa, e os encaminhamentos de acesso são garantidos no curto prazo, considerando essa articulação e efetivação da legislação como parte exitosa do processo com a rede local. Outros entraves acabam por surgir mediante a permanência desses adolescentes nas instituições escolares, gerando alguns insucessos, resultando em transferências e situações de expulsão, pois ainda é possível depara-se com situações que causam prejuízos e dificuldades a serem ainda superadas no âmbito das medidas socioeducativas.

A equipe multidisciplinar desenvolve o respectivo atendimento socioeducativo com base no que está posto pelo SINASE, obedecendo a um fluxo, desde o acolhimento e entrevista inicial com o adolescente e a família pelo educador de referência; encaminhamentos de acordo com as demandas apresentadas no que se refere à saúde, educação, profissionalização etc.; além da inserção do adolescente nos grupos temático-reflexivos semanais, realização de visitas domiciliares, atendimento individual e familiar, e reuniões de grupos de apoio sóciofamiliar que acontecem mensalmente.

O município possui uma Vara da Infância e Juventude, sendo este um fator relevante que estreita o diálogo e a relação com o Poder Judiciário.

Os dados apresentados no Relatório de Gestão (2017, p. 89), elaborado pelo CASE, apontam que foram atendidos no ano o total de 552[24] adolescentes em cumprimento de medida socioeducativa. Dentre as medidas estão Liberdade Assistida (LA), Prestação de Serviços à Comunidade (PSC), e LA/PSC (cumuladas), distribuídas a 440 adolescentes primários (entrada pela primeira vez no sistema socioeducativo), e 107 reincidentes na prática de ato infracional.

O atendimento é voltado a adolescentes de ambos os sexos; contudo, no que se refere ao ano 2017, foram atendidos 512 adolescentes do sexo masculino e 40 do sexo feminino. Percebe-se que a prática de atos infracionais é uma realidade com incidência maior no universo masculino, o que não exclui o universo feminino e seu envolvimento em atividades ilícitas.

Sobre os dados escolares, apresenta-se uma realidade quase comum a todos os outros serviços de atendimento socioeducativo: mais da metade dos adolescentes ao adentrar o sistema de justiça estão fora da rede formal de ensino.

No CASE, em 2017, 250 adolescentes estavam matriculados quando deram início ao processo socioeducativo, enquanto 302 estavam fora da escola, demandando articulação e inserção por parte da equipe técnica por meio de encaminhamentos e solicitação na rede oficial

[24] Desse total de 552, 274 eram remanescentes do ano anterior, enquanto 278 deram entrada no ano corrente de 2017.

de ensino por vaga escolar a fim de promover a reinserção e continuidade dos estudos desses adolescentes.

Desse levantamento percebe-se uma concentração de adolescentes em defasagem idade-série, oriundos do segundo ciclo do Ensino Fundamental, tendo sido computado neste ano que deram entrada nove adolescentes cursando o ciclo I (1ª a 4ª série), enquanto 310 encontravam-se no ciclo II (5ª a 8ª série), e, ainda, 226 que se encontravam cursando o Ensino Médio, e apenas sete adolescentes já haviam concluído o processo de escolarização.

Mediante o atendimento prestado, o CASE (2015, p. 83) tem constatado que as experiências escolares são permeadas de mudanças de escolas, dificuldades de aprendizagem, conflitos com o corpo escolar (professores e diretores), expulsões, rotulações, estigmatização e violações de direitos, o que pode resultar em baixa frequência e falta de um bom rendimento escolar, refletindo na perda e enfraquecimento dos vínculos escolares. Contudo, os encaminhamentos e prerrogativas legais por si só não garantem a continuidade e permanência desses adolescentes na escola. É constante a presença de familiares retornando ao serviço com demandas escolares referentes a conflitos e recusa da efetivação da matrícula.

Diante dessa realidade, a equipe do CASE busca subsidiar e efetivar, por meio de ações setoriais e intersetorias, o que lhe compete ante as atribuições e encaminhamentos escolares a fim de cumprir as prerrogativas presentes na legislação e no plano de atendimento sociopedagógico institucional, visando diminuir a incidência de adolescentes atendidos com demandas de rompimento com a escola. Conforme descrito no SINASE em relação às competências no atendimento socioeducativo, é preciso

> "[...] estabelecer um processo de acompanhamento, auxílio e orientação ao adolescente [...]", além de dar "[...] ênfase na vida social do adolescente (família, escola, trabalho, profissionalização e comunidade) possibilitando, assim, o estabelecimento de relações positivas que é base de sustentação do processo de inclusão social a qual se objetiva [...]". (SINASE, 2006, p. 45)

Percebe-se a recursividade quando a situação causa grande alvoroço de situações, como a de que o adolescente que está fora da escola busca o direito aos estudos. Porém, o fato de estar em medida acaba por ocasionar situações conflituosas com a escola, que por sua vez recusa-se a recebê-lo. O CASE busca, em meio a suas atribuições, garantir o retorno, que acontece sob a imposição da legislação, o que por sua vez ocasiona fragilidades nas relações. E em meio a esse turbilhão, uma função age e retroage sobre outra, que por sua vez age sobre as demais.

Neste sentido Morin (2012, p. 193) diz: "[...] nenhuma sociedade, mesmo a mais totalitária, é totalmente integrada [...]", complementando "[...] quanto mais uma sociedade é

complexa, mais constitui uma união da coalização e da competição, da comunidade e da rivalidade, da união e da desunião [...]". Mesmo que estes precisem considerar alguns fatores a serem ultrapassados para abertura de novos caminhos, a presença de conflitos e algumas rupturas acabam por incidir em mudanças necessárias, impactando no todo da sociedade. Esse antagonismo entre o fazer e a concretude do processo socioeducativo refletem em divergências que provoca um repensar e agir na sociedade diante da temática e suas conjunções.

Sobre os aspectos relacionados à escola, cabe destacar a seguir o sentido de educação, como se construiu esse processo, assim como o direito previsto em lei.

2.5 A ESCOLA NO PROCESSO SOCIOEDUCATIVO

Falar em direito à educação nos remete a refletir sobre o processo pelo qual a sociedade brasileira passou ao longo dos anos, remetendo-nos a pensar historicamente sobre a ideia de educação, a quem ela se dirigia e quais interesses visava atender.

No Brasil Colônia, a concepção de educação pautava-se apenas pelos interesses aristocráticos e burgueses, dirigida àqueles poucos indivíduos pertencentes às classes dominantes. Era uma política de exclusão e tinha apenas cunho religioso, ministrada por sacerdotes oriundos dos países colonizadores sem qualquer intervenção do Estado. Era utilizada apenas como mecanismo para catequizar e conseguir adeptos ao catolicismo, além de preparar mão de obra para os grandes produtores rurais. Quase toda população brasileira na época era analfabeta, inclusive membros da elite aristocrata.

Foi somente no Brasil Império e após a expulsão dos jesuítas, em meados de 1759, que teve início o processo de normatização da educação como norma e direito da população. Sebastião de Carvalho e Mello, conhecido como Marquês de Pombal, iniciou uma série de reformas educacionais, colocando o Estado como único detentor do poder pela disseminação da educação à população.

A princípio o direito à educação surgiu na Constituição Brasileira de 1824, que introduzia a normatização do direito à educação primária, inclusive aos adultos, no seu artigo 179: "[...] a inviolabilidade dos direitos civis e políticos dos cidadãos brasileiros, que tem por base a liberdade, a segurança individual e a propriedade, é garantida pela Constituição, pela maneira seguinte: A instrução primária é gratuita a todos os cidadãos[...]". (BRASIL, 1824)

Na Constituição de 1891 assegurou-se, além dos dizeres trazidos no texto de 1824, o ensino leigo ministrado nos estabelecimentos públicos. À União competia legislar sobre o

Ensino Superior e aos Estados sobre o ensino secundário e primário, rompendo definitivamente com o ensino religioso pautado nas legislações anteriores.

Apenas após 30 anos do estabelecimento do *status* republicano do Brasil iniciou-se um processo de reforma das bases educacionais no país, que passava por um período politicamente conturbado em razão do cenário das revoltas militares que se instauravam no país, da Segunda Guerra Mundial e da ditadura militar imposta pelo então presidente Getúlio Vargas.

A partir da Carta Magna de 1934 inicia-se um processo de discussão sobre as bases do direito à educação, quando, de fato, passou-se a ter a educação como direito comum a todos os cidadãos. Essa Constituição traz em seu texto alguns dispositivos que reorganizam a base da educação nacional, prevendo diretrizes para além de um plano nacional de educação.

Este documento atribui à União, no seu art. 5º, XIV, a competência privativa de traçar diretrizes educacionais no país, bem como especifica nos artigos seguintes as competências do Conselho Nacional de Educação, a criação dos sistemas educativos dos Estados, prevendo os órgãos de sua composição e a destinação dos recursos para sua manutenção. Do mesmo modo, no escopo do art. 152 da Carta Magna o governo definia as atribuições do Conselho Nacional de Educação, limitando suas ações e direcionando-o a seguir os interesses do governo, mesmo que dito implicitamente.

> Art. 152 - Compete precipuamente ao Conselho Nacional de Educação, organizado na forma da lei, elaborar o plano nacional de educação para ser aprovado pelo Poder Legislativo e sugerir ao Governo as medidas que julgar necessárias para a melhor solução dos problemas educativos bem como a distribuição adequada dos fundos especiais. (BRASIL, 1934).

Essas diretrizes foram mantidas e consolidadas até 1937, momento em que se deu início ao golpe de estado que resultou na Ditadura do Estado Novo, e, por fim, à concepção de uma nova Constituição, que anulou todas as ações consolidadas a favor dos cidadãos. Tudo estava centralizado no Presidente da República, que deliberava sobre as ações dos Poderes Executivo e Legislativo. Tratava-se de um governo autoritário.

O direito à educação na Constituição de 1937 passou a ser vinculado a valores cívicos e econômicos, ao mesmo tempo dividindo a responsabilização dos estudos não somente ao Estado, mas à família e à sociedade, bem como à indústria, atrelando a educação à formação profissional.

A Carta Magna de 1946 traz pela primeira vez a competência da União para legislar sobre as Diretrizes e Bases da Educação Nacional, além de determinar a obrigatoriedade do ensino primário a todos os cidadãos.

A primeira LDB n. 4024/61 atendia especificamente aos ditames da Constituição de 1946, estabelecendo que o ensino fosse de obrigação do Poder Público e livre à iniciativa privada, competindo às famílias o poder de escolha sobre a educação a ser provida a seus filhos, e não ao Estado direcioná-las nesta escolha.

Vale mencionar que somente após a Consolidação da LDB e a Constituição de 1967 foram encaminhadas propostas para reforma da educação, em específico do Ensino Superior, através da Lei n. 5.540/68, que fixa normas de organização e funcionamento do Ensino Superior e a articulação com a escola médica, que, posteriormente, seguiu como escopo para as mudanças ocorridas na reforma da educação básica, que fixou diretrizes para o ensino de 1º e 2º graus com a Lei n. 5.692/71, alterada substancialmente pela Lei n. 7.044/82.

Após o processo de redemocratização do país e a promulgação da Constituição de 1988, o direito à educação passou a ter caráter universal, com capítulo exclusivo para seus ditames legais.

A LDB n. 4024/61 foi substituída pela Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Todavia, a segunda manteve em sua base ditames similares aos da primeira, principalmente no que diz respeito ao dever e obrigação do Estado em relação à educação de todos os cidadãos. A Lei n. 9.394/96 foi alterada pela Lei n. 12.796/2013, que, por sua vez, acrescentou itens indispensáveis à ideia da universalização da Educação como um direito.

O Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (PNEHD) regulamenta a função da escola diante do desafio da formação humana, e não como mão de obra, "[...] a educação é tanto um direito humano em si mesmo, como um meio indispensável para realizar outros direitos, constituindo-se em um processo amplo que ocorre na sociedade [...]"; complementando ainda que

> [...] a educação ganha maior importância quando direcionada ao pleno desenvolvimento humano e as suas potencialidades e a elevação da autoestima dos grupos socialmente excluídos, de modo a efetivar a cidadania plena para a construção de conhecimentos, no desenvolvimento de valores, crenças e atitudes em favor dos direitos humanos, na defesa do meio ambiente, dos outros seres vivos e da justiça social. (BRASIL, 2003, p. 10)

A Lei n. 12.594, de 18 de janeiro de 2012, que instituiu o SINASE e regulamenta a execução das medidas socioeducativas destinadas a adolescente que pratique ato infracional, também alterou as Leis ns. 8.069, de 13 de julho de 1990 (Estatuto da Criança e do Adolescente); 7.560, de 19 de dezembro de 1986, 7.998, de 11 de janeiro de 1990, 5.537, de 21 de novembro de 1968, 8.315, de 23 de dezembro de 1991, 8.706, de 14 de setembro de 1993, os Decretos-Leis ns. 4.048, de 22 de janeiro de 1942, 8.621, de 10 de janeiro de 1946, e a

Consolidação das Leis do Trabalho (CLT), aprovada pelo Decreto-Lei n. 5.452, de 1º de maio de 1943.

Conhecida como SINASE, esta lei veio complementar as orientações trazidas pelo ECA no que diz respeito à execução das medidas socioeducativas e traz em seu escopo diretrizes para o acesso e inserção dos adolescentes em conflito com a lei, independente da série ou época do ano em que se pretende sua inserção, como consta em seu art. 82.

> Os Conselhos dos Direitos da Criança e do Adolescente, em todos os níveis federados, com os órgãos responsáveis pelo sistema de educação pública e as entidades de atendimento, deverão, no prazo de 1 (um) ano a partir da publicação desta Lei, garantir a inserção de adolescentes em cumprimento de medida socioeducativa na rede pública de educação, em qualquer fase do período letivo, contemplando as diversas faixas etárias e níveis de instrução. (BRASIL, 1990)

O direito à educação está dentre os direitos sociais de segunda geração, e possui caráter público subjetivo, ou seja, compete ao cidadão sua exigibilidade; deve ser materializado através de políticas públicas básicas, competindo ao Estado supri-lo a todos, sem qualquer distinção.

Diante da questão voltada à educação de adolescentes em conflito com a lei, é instituído o documento elaborado em conjunto pelos Conselho Nacional de Educação e Câmara de Educação Básica (CNE/CEB), no ano de 2015, "por meio da indicação CNE/CEB n. 2/2014, apresentam a criação de uma comissão especial para a elaboração das Diretrizes Nacionais de educação escolar referente aos adolescentes e jovens em atendimento socioeducativo" (MEC/CNE, 2015, p. 1). A finalidade principal era de voltar-se de forma específica ao adolescente em medida socioeducativa, assim como sobre a defasagem escolar e ao alto índice de matrículas de adolescentes e jovens no Ensino Fundamental, por terem interrompido os estudos. Por ser a continuidade dos estudos uma perspectiva de rompimento com a ilicitude, o documento afirma:

> A escolarização está diretamente relacionada a mais e melhores oportunidades para a construção de um projeto de vida. Além disso, uma das principais ações que devem ser efetivadas pelos programas e serviços de atendimento socioeducativo, em parceria com as escolas, refere-se à matrícula e à frequência escolar do adolescente, que devem ser periodicamente relatadas e comprovadas ao Judiciário, durante o cumprimento das medidas socioeducativas de LA. (MEC – CNE/CEB, 2015 p. 19)

De acordo com as prerrogativas da medida socioeducativa em meio aberto e as legislações que regem o adolescente e o ato infracional, como já apontado existe a obrigatoriedade do retorno aos estudos, assim como a permanência e a apresentação de aproveitamento escolar satisfatório delimitado nesse percurso, que resultam na representação da escola como penalidade.

Neste sentido é importante entender que a medida socioeducativa de Liberdade Assistida (LA) é coercitiva, pois impõe ao adolescente o cumprimento de determinadas ações, sendo este um fator que causa na maioria das vezes resistência. Volpi (1997, p. 24) destaca que a medida de LA é caracterizada como "[...] intervenção educativa; manifesta-se no acompanhamento personalizado, garantindo-se os aspectos de: proteção, inserção comunitária, cotidiano, manutenção de vínculos familiares, frequência à escola, e inserção no mercado de trabalho e/ou cursos profissionalizantes e formativos".

O autor ainda discorre sobre a importância de se romper com o que está posto na sociedade diante desse público, indicando que o caminho é não reproduzir os estigmas já existentes, mas contribuir para uma relação mais humana com esses adolescentes, em que devesse estar

> Preocupados em fugir do senso comum, limitado à repetição de preconceitos e estigmas, apresentamos novas abordagens que nos permitem evoluir no sentido de consolidar um tratamento cidadão a estes adolescentes. Buscamos combater os extremos da convivência passiva e da repressão violenta para construir uma abordagem socioeducativa que possibilite aos adolescentes atores de ato infracional uma mudança de atitude e a construção de um projeto de vida com dignidade e respeito aos direitos de todos. (VOLPI, 1997, p. 28)

Sobre as questões voltadas à educação formal, as últimas informações do SINASE (2014) chamam a atenção, pois a diferença entre os percentuais da atividade de encaminhamento do adolescente para o sistema de ensino é de, aproximadamente, 10 pontos percentuais superiores à atividade de acompanhamento da frequência escolar do adolescente. Essa diferença pode indicar que: (I) o adolescente é encaminhado, faz matrícula, mas não frequenta a escola; (II) o adolescente é encaminhado, mas não faz a matrícula por desinteresse ou em razão da recusa da escola em efetivá-la; (III) o adolescente está frequentando a escola, mas o técnico de referência não consegue fazer o acompanhamento devido às dificuldades em obter informações sobre frequência escolar.

São raros os casos em que, após a inserção, permanecem inclusos e conseguem dar prosseguimento ao processo de escolarização visando a conclusão dos estudos ou o acesso aos níveis superiores de educação.

Sabe-se que o corpo escolar ainda se encontra despreparado para lidar com os adolescentes, cujas experiências de vida e situação de vulnerabilidade social os levaram ao cometimento de um ato infracional. Realidade que implica os mais diferentes sentimentos e percepções entre as partes envolvidas neste processo, no qual o caráter de inserção e inclusão escolar está relacionado diretamente com o da inclusão social.

Neste sentido o Pensamento Complexo de Morin (2015a, p. 20) provoca um pensar sobre uma reforma do pensamento, pois afirma que "[...] a reforma do pensamento é que permitiria o pleno emprego da inteligência para responder a esses desafios e permitiria a ligação de duas culturas dissociadas[...]'; a reforma do ensino leva à reforma do pensamento e vice-versa, diz se tratar de uma crise instaurada na educação, denominando de "buraco negro" complementando ainda que o modo fragmentado de ver e lidar com as coisas faz com que não se perceba a redução diante das situações existentes, despertando para um refletir sobre uma realidade que é a da mutilação do pensar, e que resultam em ações também mutiladoras.

Quando reflete sobre os novos caminhos sobre a educação, discorre sobre uma transformação que possibilitará um novo agir na sociedade. Pensar a educação como um agente transformador, como possibilidade de integração de todos os envolvidos neste processo. O que vem ao encontro do que está previsto no Plano Nacional de Educação (PNE), que prevê a educação como consolidação de uma sociedade democrática que atenda às necessidades política educacionais como responsabilidade do Estado, conforme descrito:

> Um dos maiores desafios da educação brasileira é atuar como protagonista para a superação da desigualdade e da exclusão. Para isso, a educação deve estar no centro do projeto de desenvolvimento nacional em curso no Brasil, sendo considerada bem público e direito social essencial à qualidade de vida de qualquer pessoa e comunidade. (BRASIL, 2010, p. 11)

Promover uma educação que corresponda ao que está proposto é considerar que não há distinção entre os sujeitos deste direito, que na verdade se distancia quando há necessidade do surgimento de novas legislações que possam garantir a efetivação deste acesso.

Uma questão a ser superada pelos operadores da medida socioeducativa é que efetivamente o conjunto de ações, o retorno escolar e a continuidade aos estudos sejam direitos garantidos e respeitados, conforme descrito por Volpi,

> "[...] condição peculiar de pessoa em desenvolvimento coloca aos agentes envolvidos na operacionalização das medidas socioeducativas a missão de proteger, no sentido de garantir o conjunto de direitos e educar oportunizando a inserção do adolescente na vida social. Esse processo se dá a partir de um conjunto de ações que propiciem a educação formal, profissionalização, saúde, lazer e demais direitos assegurados legalmente". (VOLPI, 1997, p. 14)

Os operadores escolares precisam buscar impedir que as situações negativas envolvam o adolescente em conflito com a lei, sem que impliquem sua exclusão e acarrete em outros fatos, como: desinteresse pelos estudos, não aproveitamento escolar, repetência, indisciplina, possível evasão escolar, ocorrências vivenciadas por muitos dos profissionais que atuam no âmbito das medidas socioeducativas. Exemplo disto são os relatos de Hanne (2016, p. 94),

quando diz que “[...] há certa tradição da justiça juvenil de não encerrar a medida socioeducativa do adolescente que não estiver inserido na escola formal ou já finalizado o ensino básico[...]”. Isto mostra quanto a escola ocupa um lugar de imposição na vida desses adolescentes. A legislação reforça o direito ao acesso à educação, porém a imposição da escolarização como obrigatoriedade para o encerramento da medida socioeducativa acaba por utilizá-la como único instrumento para o rompimento com o meio infracional.

Outro fator presente nesta relação do adolescente com o ambiente escolar é apontada por Castro (2016) quando discorre sobre a importância do preparo dos profissionais que vão atuar com o adolescente em conflito com a lei, para que sejam ultrapassadas as estruturas impostas pelo currículo, uma vez que será primordial a quebra de alguns paradigmas existentes em torno deste público.

> O preparo didático-pedagógico dos/as professores/as para lidar com estes temas deve advir de uma sólida educação básica desde a graduação e não se limitar aos Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN, pois as propostas destes atendem ao currículo a ser cumprido, predeterminado. Os/as professores/as estão preparados/as ou despreparados/as para lidar com estes temas? As temáticas voltadas aos direitos humanos devem ser compreendidas na sua totalidade, primeiramente pelo/a professor/a e depois pelos/as alunos/as. (CASTRO, 2016, p. 66)

Sendo estes profissionais responsáveis pelo agir pedagógico na escola, devem ir a procura de bases com propostas didáticas sobre temáticas diretamente ligadas aos direitos humanos, o que já deveria estar sendo colocado em prática, e assim abrindo novos precedentes.

Sabe-se que existem fatores que implicam quando o assunto é a permanência na escola, sendo algumas dessas a desigualdade social que interfere diretamente na qualidade da educação disponibilizada, que exclui e segrega o público pertencente às camadas sociais mais pobres e que estão sob risco social, acarretando em uma situação de discriminação e preconceito por quem está à margem da sociedade.

Diante dessas questões, Souza (2003) observa

> O sucesso e/ou o fracasso escolar estão permeados pela classe social, pela região do país, pelo local de residência e pela cor de pele do aluno e da aluna. Os pobres, os moradores da periferia e da zona rural, os nordestinos e os negros são furtados em sua dignidade e em sua cidadania, por uma sociedade – e a escola aí inserida – que ainda não sabe respeitar, valorizar e trabalhar a diferença. (SOUZA, 2003, p. 107)

Contudo, as políticas públicas de educação e suas instituições de ensino devem manter-se atentas às múltiplas violações e situações que venham a expor o aluno à insegurança, a fim de promover sua autoconfiança e a superação de suas dificuldades. Sobre um pensamento do

reconhecimento do sujeito, Honneth (2003, p. 276) diz "[...] toda forma bem-sucedida de relação primária, os sujeitos podem se saber reciprocamente amados em sua individualidade, a ponto estarem a sós sem angústias[...]". A formação de alunos conscientes de seus direitos de igualdade, que possam desenvolver suas habilidades e capacidades e dar espaço a uma condição de valorização de si, permite que estes criem uma estima social que não dá lugar à degradação do sujeito.

Assim, analisando os dizeres legais, sendo o direito à educação fundamental e ao desenvolvimento pleno do cidadão como inerente à personalidade humana, se o Estado não o assegura, ou prepara adequadamente seus profissionais a fim de incluir aqueles que buscam melhor qualificação educacional e/ou profissional, perde-se o sentido da universalização trazido pela Declaração Universal do Homem e pelas leis que a sucederam.

A prestação de uma educação plena e acessível a todos deve estar além de uma norma constitucional, infraconstitucional ou dos trâmites jurídicos, devendo ser uma prática possível e necessária para o desenvolvimento, não só de adolescentes em conflito com a lei, mas de todo e qualquer indivíduo que venha acessá-la.

O direito à educação é um importante instrumento de transformação social nas mais diversas etapas da vida do cidadão, cabendo à sociedade, às famílias e entes públicos ou privados exigi-lo quando em situação de negação, tendo como fundamento todas as leis que o asseguram.

Morin (2015a, p. 65) afirma ainda que a educação deve contribuir para a autoformação da pessoa, ensinando-a a assumir sua condição humana e se tornar cidadão. Como este mesmo autor destaca, "[...] um cidadão é definido, em uma democracia, por sua solidariedade e responsabilidade [...]". Ao se garantir que na educação haverá uma conjunção de saberes que irão integrar indivíduo e sociedade, assim como considerar suas unidades e multiplicidades, será possível a disseminação de uma cultura que engloba e converge as partes e o todo de uma sociedade mais humana e integrada.

A relação desses adolescentes com a escola está pautada na busca por reconhecimento do seu potencial humano, porém, *a priori* acabam por ser vistos por suas individualidades e envolvimento infracional. Sobre o reconhecimento, Honneth (2001, p. 112) discorre que há uma necessidade de o indivíduo se tornar visível no processo interativo. Quando está presente a desvalorização do sujeito, ausência de autoestima, autorrespeito e amor-próprio, é possível que, ao refletir sua condição de forma negativa, ele passe a buscar formas de reverter a situação

fazendo-se notar, pois se percebe socialmente invisível. A necessidade de reconhecimento reflete em ações muitas vezes não aceitas socialmente; por exemplo, o ato infracional.

A situação de inclusão acompanhada de uma exclusão disfarçada submete os adolescentes que estão em uma condição de desvalor a apresentar dificuldades em reconhecer a escola como um espaço de proteção, o que ocasiona muitas das vezes a evasão e o desinteresse escolar, e, por consequência, a escola deixa de ser objetivo de projeções futuras.

Uma educação pautada na valorização do reconhecimento do sujeito contribui para formação de pessoas autoconfiantes, passando a refletir em suas relações a criação de condições de desenvolvimento de uma autonomia que possibilite sua emancipação, socialmente seguro de suas ações.

Contudo compreende-se que a educação é um conjunto de interações, influências, ações responsáveis pelo desenvolvimento humano do sujeito e da sociedade, uma prática tanto social quanto de relações humanas que proporciona situações que interferem diretamente na vida. Libâneo (2001, p. 7) diz que "[...] a educação é, assim, uma prática humana, uma prática social, que modifica os seres humanos nos seus estados físicos, mentais, espirituais, culturais, que dá uma configuração à nossa existência humana individual e grupal".

De forma negativa, a educação sofre com influências perpetuadas desde o período de colonização do país por estar presente em seus princípios o processo de exclusão e seleção de alunos, assim como o fato ignorado mediante o contexto de vida social e cultural em que muitos estão inseridos, além das questões econômicas menos favorecidas em que a maioria da população está inserida, que inclui o público adolescente em medida socioeducativa no país.

Corroborando com as intencionalidades e dificuldades em relação ao direito à educação, pautada não só por meio das legislações vigentes, mas de forma a incluir o sujeito, como assevera Morin (2015a, p. 116) quando diz: "[...] uma vez que todas as coisas são causas e causadoras, ajudadas e ajudantes, mediatas e imediatas, e todas estão presas por um elo natural e perceptível, que liga as mais distantes e as mais diferentes[...]", considerando ser impossível as partes sem o todo, assim como o todo sem suas partes. Assim, a educação escolar, as legislações e a sociedade precisam seguir diferentes caminhos com um único objetivo: o de promover, além do direito, a formação humana.

Sendo assim, no capítulo a seguir será possível compreender a tessitura desta teoria que busca discutir a aquisição do conhecimento e o despertar para novas práticas por meio de seus princípios fundamentais da complexidade, instigada por seu percussor Edgar Morin.

3. EDGAR MORIN E O PENSAMENTO COMPLEXO

Neste capítulo adentraremos no universo do pensamento complexo proposto por Edgar Morin. Um pensador contemporâneo que tem suas ideias estudadas e discutidas em diversas áreas das ciências. Sua proposta é apontar as necessidades de mudança de perspectivas diante do que está fragmentado no mundo, preocupando-se com a conciliação e a integração do pensar humano, sem reduzi-lo ou isolá-lo, mas de ampliá-lo e multiplicá-lo, com o intuito de que as ações sejam refletidas e possam interagir entre as diferentes partes, alertando sobre a necessidade de se romper com algumas ideias fragmentadas e reducionistas acerca do saber, da educação e da formação humana. Destacando que,

> "[...] o pensamento complexo também é animado por uma tensão permanente entre a aspiração de um saber não fragmentado, não compartimentado, não redutor, e o reconhecimento do inacabado e da incompletude de qualquer conhecimento". (MORIN, 2015b, p. 7)

Por acreditar na incompletude de tudo que existe referente ao conhecimento, assim como as incertezas que estão presentes no decorrer da vida, Morin buscou até os dias atuais provocar reflexões acerca da existência humana. Deste modo, o autor define suas concepções como uma referência para um caminho a ser trilhado por estudiosos e pela sociedade, por meio de uma forma de pensar e de se educar, que não reduza e não fragmente, afirmando

> A complexidade surge, é verdade, lá onde o pensamento simplificador falha, mas ela integra em si tudo o que põe ordem, clareza, distinção, precisão no conhecimento. Enquanto o pensamento simplificador desintegra a complexidade do real, o pensamento complexo integra o mais possível os modos simplificadores de pensar, mas recusa as consequências mutiladoras, redutoras, unidimensionais e finalmente ofuscantes de uma simplificação que se considera reflexo do que há de real na realidade. (MORIN, 2015b, p. 06)

A epistemologia do pensamento complexo, de acordo com Morin, objetiva a apropriação desse novo pensamento desafiador para a sociedade e a humanidade, que será exposta neste capítulo trazendo as principais ideias e tópicos importantes para um novo pensar, tendo como pressupostos distinguir sem separar, incluir sem excluir, compreender a partir da incompreensão, preparando-se para as incertezas, uma vez que nada está definitivamente certo.

Destaca que o pensamento complexo aspira o conhecimento multidimensional, e reconhece ser impossível uma completude do saber. Morin revela ainda que: "[...] um dos axiomas da complexidade é a impossibilidade[...]" que por sua vez "[...] implica no reconhecimento de um princípio de incompletude e de incerteza[...]". (MORIN, 2015b, p. 6-7); considerando ser estes pontos relevantes para a complexidade.

3.1 O PENSAMENTO COMPLEXO

A abordagem sob a égide da complexidade leva a promover algumas percepções que se contrapõem aos ensinamentos recebidos ao longo de nossa formação, que acabam por influenciar diretamente na forma de pensar, agir e ver o mundo e o outro. Sendo assim, o pensamento complexo provoca uma conexão entre sociedade, educação e indivíduo, propondo ser possível transportar e multidimensionar os problemas, sejam eles sociais, educacionais, individuais ou coletivos, pois o autor considera que não estamos preparados para enfrentar as incertezas na vida, sejam quais forem, pontuando que:

> [...] a inteligência que só sabe separar fragmenta o complexo do mundo em pedaços separados, fraciona os problemas, unidimensionaliza o multidimensional. Atrofia as possibilidades de compreensão e de reflexão, eliminando assim a oportunidade de um julgamento corretivo ou de uma visão a longo prazo. (MORIN, 2015a, p.14)

Os caminhos trilhados pela complexidade não comportam a separação entre sujeito e objeto, e tampouco a disjunção entre ambas as partes. Pensamento complexo é o resultado de um conjunto de novas concepções, descobertas, reflexões e visões com o intuito de se reunirem e se entrelaçarem em seus propósitos de compreensão dos acontecimentos da vida e vivência social, ou seja, o pensamento da complexidade é antes de mais nada um grande desafio

A complexidade não é uma receita para o conhecimento do inesperado ou da incerteza. Ela abre precedentes para a atenção e a prudência, não recusa a clareza, a ordem ou o determinismo. No entanto, considera-os insuficientes por entender que não podemos programar uma descoberta, ou o conhecimento e tampouco os resultados. Isto inclui tanto a parte empírica quanto as questões advindas da humanidade.

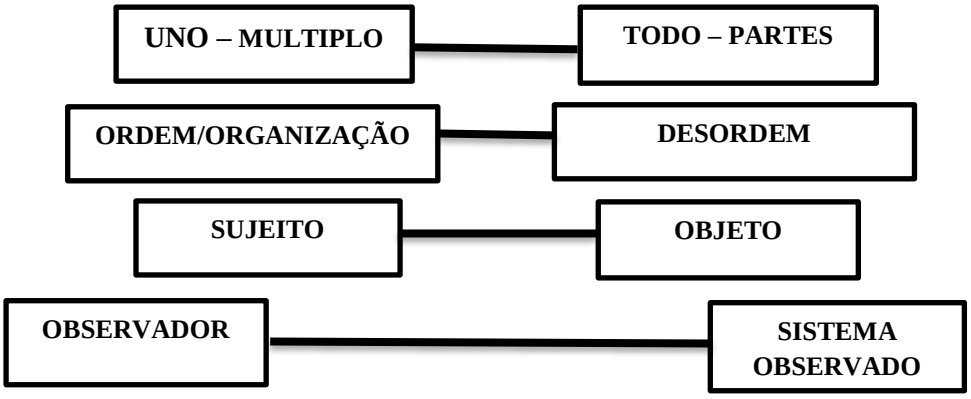
> O pensamento simples resolve os problemas simples sem problemas de pensamento. O pensamento complexo não resolve por si só os problemas, mas se constitui numa ajuda à estratégia que pode resolvê-los. Ele nos diz: “Ajuda-te, o pensamento complexo te ajudará”. (MORIN, 2015b, p. 83)

Sendo assim não simplifica, busca compreender o que está separado, procurando mostrar o quanto ainda se está acostumado a pensar sobre os fenômenos de forma individualizada, seguindo um pensamento reducionista, que analisa um dado em suas partes, e analisa-as da mesma forma. Morin (2002, p. 272) diz que “[...] a complexidade é insimplificável por unir as noções que se excluem”. Quando se refere ao pensamento simplificador, discorre que este é visto separado, onde suas partes correspondem ao processo de causas e efeitos de forma linear. Sendo o reducionismo quantitativo e complementar em unidades separadas, que

buscam o equilíbrio entre suas partes. Essa situação passa a se refletir nas ações e interferem nas relações humanas e terrena.

Para exemplificar, o autor utiliza como instrumento uma representação por meio de uma figura, a fim de demonstrar o que contrapõe sua teoria, possibilitando o entendimento de forma prática sobre o que caracterizaria o paradigma da simplificação:

FIGURA 1: Pensamento Redutor e Simplificador

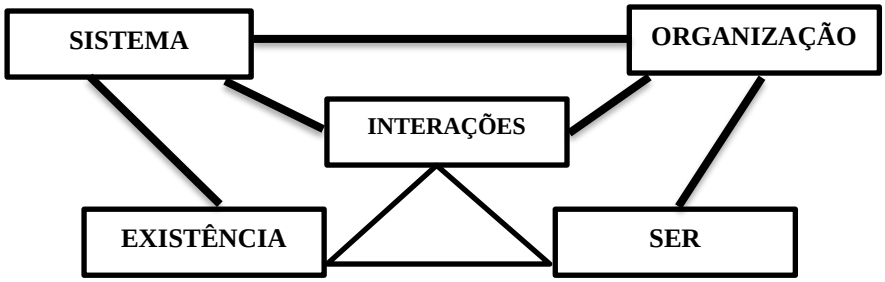


Fonte: MORIN, 2002, p. 272.

A ilustração acima demonstra de forma pratica os resultados da simplificação e redução, pois com a mesma individualidade com que se vê também se analisa. Esse modo simplificador e redutor de ver as coisas mutila e exclui o que está contido entre as partes, o que não pode ser descartado, pois há sempre fatores que ligam e interligam, como exposto acima.

Morin (2002, p. 273) apresenta em outro momento um exemplo de pensamento aberto, abrangente e flexível. Descreve ser complexo porque estabelece implicações mútuas, uma conjunção que considera necessária entre as noções classicamente distintas, sendo este um pensamento que inclui e considera o todo e suas partes, interage e se integra, conforme a ilustração seguir:

FIGURA 2: Pensamento Aberto-Interligado-Integrado



Fonte: MORIN, 2002, p. 273.

É complexo por introduzir uma visão que aceita, compreende e integra as mudanças contínuas do que é real, as multiplicidades das coisas, a aleatoriedade, causalidade, e as incertezas, as contradições, servindo como ingredientes para nossa percepção e concepção do real, nutrindo e alimentando os caminhos da complexidade em seu existir.

O pensamento complexo não exclui nem nega os modelos de pensamentos linear, porém caminha a passos largos para além do que está posto, ultrapassando as barreiras de uma lógica reducionista. Porém, inclui a aleatoriedade, a incerteza, a imprevisibilidade e a impossibilidade de separação do sujeito e o que o cerca, reconhecendo que estão intrinsecamente interligados.

A diversidade de visões é nesse sentido um grande salto, que nos permite chegar a consensos sobre diferentes assuntos e questões diante do mundo em que vivemos, considerando suas divergências como ponto principal na construção de conhecimento que possa contribuir com um pensar que integre de modo geral os fatos, o pensar, as ações. Sendo assim não é uma epistemologia que explica tudo, mas uma atitude entre estudiosos que buscam desafios constantes para elucidar, ampliar e considerar a multiplicidade nas relações dos elementos existentes no universo da ciência, e da existência e progressão humana, assim como suas dificuldades e deficiências, além de motivar um posicionamento ante o que há de mais importante, e ser responsável sobre as transformações e mudanças no mundo.

3.2 O PARADIGMA DA COMPLEXIDADE

Este paradigma da complexidade estabelece as relações ambíguas e antagônicas, de ordem-desordem, certeza-incerteza, que se contrapõem ao pensamento reducionista e simplificado da ciência "clássica"[25], que tem a intenção de ordenar e desconsidera o imprevisível, a desordem. A simplificação tem seu olhar direcionado para a unidade, excluindo a multiplicidade sem perceber que há uma integração entre o uno e o múltiplo. Sendo assim Morin destaca que:

> O pensamento complexo também é animado por uma tensão permanente entre a aspiração a um saber não fragmentado, não compartimentado, não redutor, e o reconhecimento do inacabado e da incompletude de qualquer conhecimento. (MORIN, 2015b, p.7)

[22] Ciência Clássica é uma ciência que visa não só o conhecimento teórico, mas sobretudo a aplicação prática ou técnica.

Sem se conformar com a perspectiva de um saber fragmentado e redutor, o autor discorre sobre a necessidade de se provocar a transformação e buscar novos conceitos no pensar e agir da humanidade, e sobre a importância de uma nova visão de mundo que compreenda as mudanças que ocorrem, considerando as multiplicidades das coisas. Sendo este um desafio para a sociedade como um todo, uma vez que estamos culturalmente treinados a separar as coisas e tratá-las de forma separada, e de imediato solucionar uma questão sem considerar todos os elementos presentes, assim o saber humano se reduz, como cita o autor

> Em toda a minha vida, jamais pude me resignar ao saber fragmentado, pude isolar um objeto de estudo de seu contexto, de seus antecedentes, de seu devenir. Sempre aspirei a um pensamento multidimensional. Jamais pude eliminar a contradição interna. Sempre senti que verdades profundas, antagônicas umas às outras, eram para mim complementares, sem deixarem de ser antagônicas. Jamais quis reduzir à força a incerteza e a ambiguidade. (MORIN, 2015b, p.7)

Para Petraglia (2011), a dificuldade do pensamento complexo é justamente enfrentar a confusão, a incerteza e a contradição, e, ao mesmo tempo, conviver com a solidariedade dos fenômenos existentes entre si. Acrescenta ainda que a definição do termo complexidade se deu por volta de 1960, nos estudos realizados por Morin, permitindo a dissociação do termo de forma simplificada e vazia para uma transformação e conceituação atrelada à unidade e à diversidade. Desta forma a complexidade é o que não atua a partir de suas ações individuais e isoladas, mas suas ações integradas e dependentes assumem outra forma de expressão e adquirem novas faces. (PETRAGLIA, 2011, p. 59)

O pensamento complexo tem o propósito de integrar tudo e todos, provocando em cada ser a mudança em seu viver e modo de ver a vida e o outro, quebrando-se todos os paradigmas existentes que reduzem e simplificam as coisas. Para isto,

> "[...] a um primeiro olhar, a complexidade é um tecido (*complexus:* o que é tecido junto) de constituintes heterogêneas inseparavelmente associadas: ela coloca o paradoxo do uno e do múltiplo. Num segundo momento, a complexidade é efetivamente o tecido de acontecimentos, ações, interações, retroações, determinações, acasos, que constituem nosso mundo fenomênico". (MORIN, 2015, p. 13)

Petraglia (2011, p. 58) diz que Morin foi animado e inspirado pela necessidade de romper com a ideia de um saber parcelado, acreditando na incompletude de todo e qualquer conhecimento. A autora retrata toda trajetória e construção do paradigma da complexidade que busca demonstrar as incertezas da ciência, a distinção e os diferentes aspectos do pensamento, sem isolar ou separar, propositando a atenção para um novo repensar dos saberes e, em consequência, outra forma de compreender o mundo, uma vez que estamos estagnados nos

saberes fragmentados e compartimentados, refletindo assim a ação e a reação da humanidade antes as situações da vida e a aprendizagem, ocasionando a limitação do ser, do pensar e do fazer.

A complexidade situa-se num ponto de partida para uma ação mais rica, menos mutiladora. “Acredito profundamente que quanto menos um pensamento for mutilador, menos ele mutilará os humanos. ” (MORIN, 2005, p. 83); e que só pode ser entendida por um pensamento aberto que apresente flexibilidade e seja abrangente, configurando-se em busca de uma nova visão de mundo que procure entender e compreender as mudanças e os acontecimentos reais, sem negar suas variações e multiplicidades que possam existir, ou seja, no conviver com as diferentes dimensões de uma situação ou questão.

Neste sentido, faz-se necessária a compreensão dos pilares da complexidade, o que fundamenta seu existir e sua base metodológica presentes nos operadores da complexidade.

3.3 OS OPERADORES DA COMPLEXIDADE

Por meio de seus princípios, a compreensão do paradigma da complexidade permite-nos um diálogo entre as partes, religando saberes, reconhecendo unidade e multiplicidades, disjunção, conjunção e implicações.

Morin (2015, p.73) afirma que “[...] há três princípios que podem nos ajudar a pensar a complexidade”. São eles: dialógico, recursivo e hologramático, apresentados a seguir.

O primeiro princípio, dialógico, aborda as questões contraditórias, permitindo-nos pensar os antagonismos existentes na vida e na sociedade que se complementam. Vivemos em constante ordem e desordem, organização e desorganização, dependência e independência, autonomia e heteronomia. Este princípio nos permite entender a associação dos contrários presentes na nossa relação com o mundo e com o outro sem que a dualidade se perca na própria unidade, contribuindo para o entendimento da complexidade. Discorrendo sobre esta questão, Morin afirma

> O que digo a respeito da ordem e desordem pode ser concebido em termos dialógicos. A ordem e a desordem são dois inimigos: um suprime o outro, mas ao mesmo tempo, em certos casos, eles colaboram e produzem organização e complexidade. O princípio dialógico nos permite manter a dualidade no seio da unidade. Ele associa dois termos ao mesmo tempo complementares e antagônicos. (MORIN, 2015b, p. 73-74)

O segundo princípio, recursivo, nos permite entender e pensar em uma situação que emerge e causa um grande alvoroço, ou seja, um turbilhão onde tudo se confunde e interage ao mesmo tempo, onde cada coisa age sobre a outra, sendo causa e efeito ao mesmo tempo, pois

> "[...] temos o exemplo do indivíduo, da espécie e da reprodução. Nós, indivíduos, somos os produtores de um processo de reprodução que é anterior a nós. Mas uma vez que somos produtos, nos tornamos os produtores do processo que vai continuar". (MORIN, 2015b, p. 74)

Esclarecendo ainda mais sobre o entendimento deste princípio, o autor acrescenta ainda que não só em relação ao desenvolvimento e continuidade na reprodução humana, mas que a recursividade se encontra em diferentes contextos e situações, levando-nos a considerar as mais variadas ocorrências em que estamos inseridos. Sobre esta percepção o autor diz:

> "[...] a sociedade é produzida pelas interações entre indivíduos, mas a sociedade, uma vez produzida, retroage sobre os indivíduos que os produz. Se não houvesse sociedade e sua cultura, uma linguagem, um saber adquirido, não seriamos indivíduos humanos [...]". (MORIN, 2015b, p. 74)

Concluindo neste sentido que o processo de construção e reconstrução social, de formação da sociedade e do indivíduo, estão intrinsecamente ligados, indo na contramão de um pensamento linear, em que as causas e os efeitos se complementam apenas para solucionar de forma direta uma questão.

O pensamento complexo aborda tudo que é produzido e se volta para o que o produz, ou seja, somos produto de uma sociedade que nos produz, e reproduzimos o que nos produziu, denominando isto ciclo autoconstitutivo, auto-organizador e autoprodutor. Questões estas que não aprendemos a considerar durante a aprendizagem e formação humana, pois estamos muitas vezes fechados em pensamentos conservadores que nos enquadra em determinada ordem e sequência, como se tudo fosse construído de forma simplificada e de resultados prontos e eficazes, não considerando por sua vez a ineficiência e as características próprias das coisas, que ora podem emergir e ora podem ser complemento daquilo que lhe foi desencadeado.

O terceiro princípio é o hologramático, pois seu principal objetivo é o de abordar as questões no seu mais íntimo existir, trazendo uma noção de inter-relação entre tudo. Para fundamentar seu pensamento, o autor nutre-se da ideia formulada por Pascal: "Não posso conceber o todo sem as partes e não posso conceber as partes sem o todo",[26] inferindo que essa

[26] Pascal utilizado por Morin (2015b, p. 74)

ideia é paradoxal e interfere diretamente na ideia linear imposta pela ciência clássica. Neste sentido,

> "[...] O princípio hologramático está presente no mundo biológico e no mundo sociológico. No mundo biológico, cada célula de nosso organismo contém a totalidade da informação genética desse organismo. A ideia, pois, do holograma vai além do reducionismo, que só vê as partes, e do holismo, que só vê o todo [...]". (MORIN, 2015b, p. 74)

Abrindo assim uma brecha na construção do conhecimento, que se complementa de tal forma a considerarmos as implicações de uma questão sobre a outra, por esta ser parte que se individualiza e se complementa. Cabe destacar que somos parte de um todo, e que esse todo está contido em nossas partes. Ao refletir, podemos usar diferentes exemplos, no entanto estamos habituados à separação, e tratamos dos assuntos sob essa ótica, o que reduz a tudo e a todos.

O holograma se reconstitui do seu ponto de partida, que se volta para si mesmo e para o outro. A organização social é um exemplo de holograma, uma vez que a sociedade se constitui de suas partes, como classes sociais, condições econômicas, religião etc., sendo que estas separações estão contidas na composição da sociedade e se fazem para sua constituição como um todo. Sem elas não há sociedade, sem sociedade não há indivíduo e vice-versa.

A complexidade, portanto, infere que os três princípios são as bases para a sustentação de sua teoria. A própria ideia hologramática está diretamente ligada à recursiva, que por sua vez também está ligada, em partes, com a dialógica, abrindo precedentes de que todo sistema de pensamento está aberto e sujeito a lacunas, fendas, rachaduras em sua própria abertura, sendo possível entender a necessidade de integrar os diferentes pontos de vistas, para que seja possível haver uma troca de ações e reflexões acerca dos acontecimentos, problemas e/ou situações emergentes.

3.4 O SUJEITO

Pensar nesta pesquisa em consonância com o pensamento complexo possibilitou pensar no adolescente em conflito com a lei como sujeito único e ao mesmo tempo múltiplo. Como sujeito interage consigo e com o mundo, não é um ser passivo por ser parte de um processo integrante onde é produto e produtor, responsável pelo seu desenvolvimento individual como ser social e cultural.

Sob a luz do pensamento complexo abordaremos a noção de sujeito apresentada por Morin em sua teoria, fazendo assim uma relação entre o sujeito parte importante e central dessa pesquisa e o universo escolar.

De modo a apresentar uma perspectiva aberta, não excludente, defendendo a integração entre sujeito e objeto, ao contrário do pensamento redutor e disjuntor, conforme já citado. Sob um ponto de vista no qual ambos estejam entrelaçados em seu existir, capaz de valorizar e compreender como estabelecem entre si essa relação, contribuindo com a construção do conhecimento e desenvolvimento das diferentes questões a serem estudadas pela humanidade. Sobre este aspecto o autor discorre que

> De fato, nossa mente está dividida em dois, conforme olhemos o mundo de modo reflexivo ou compreensivo, ou de modo cientifico e determinista. O sujeito aparece na reflexão sobre si mesmo e conforme um modo de conhecimento intersubjetivo, de sujeito a sujeito, que podemos chamar de compreensão. Contrariamente, ele desaparece no conhecimento determinista, objetivista, reducionista sobre o homem e a sociedade. De alguma forma, a ciência expulsou o sujeito das ciências humanas, na medida em que propagou entre elas o princípio determinista e redutor. (MORIN, 2015a, p.118)

Enquanto a ciência determinista dissolveu o sujeito, a positivista e estrutural perseguiram-no, resultando na negação do seu existir como parte da trindade humana, individuo/sociedade/espécie, sendo o sujeito importante uma vez que a ciência tradicional não o inclui. Ser sujeito é antes de tudo situar-se no mundo, entender que está interligado com tudo a sua volta e que não é um ser complementar, mas parte de um todo, onde a subjetividade é inseparável da sua atuação social e histórica.

Subjetividade é um termo considerado complexo, definido como "[...] um conjunto que engloba várias partes ou elementos, ou melhor, é um sistema formado por elementos distintos em interdependência". (MORIN, 2013, p. 89)

Para Morin (2012, p. 74-75), compreender o sujeito está relacionado diretamente com a sua definição bio-lógica e autoafirmação como indivíduo vivo que ocupa um lugar central no seu mundo, correspondente com a noção de egocentrismo, que comporta o princípio de inclusão e exclusão.

Ao exemplificar esses princípios, o autor recorre ao caso dos gêmeos univitelinos que, apesar de terem a mesma identidade genética não compartilham do mesmo ego. "[...] nenhum outro indivíduo pode dizer "Eu" em meu lugar, mas todos os outros podem dizer "Eu" individualmente [...]". (MORIN, 2012, p. 75). Sendo este o princípio de exclusão, por não permitir que um ocupe o lugar do outro.

O autor acrescenta ainda que

> "[...] é a qualidade do sujeito que torna cada gêmeo único, não as suas características particulares. Assim, a diferenciação decisiva, em relação ao outro, não está, antes de tudo, na singularidade genética, anatômica, psicológica, afetiva, mas na ocupação do espaço egocêntrico por um Eu que unifica, integra, absorve e centraliza cerebral, mental e afetivamente as experiências de uma vida". (MORIN, 2012, p. 75)

Sobre o princípio da inclusão, o sujeito passa a incluir-se em comunidade, de modo que um Nós (casal, família, partido, igreja) está diretamente ligado ao Eu. Sobre essa relação quando o Eu domina, o Nós é recessivo; e quando o Nós domina o Eu passa a ser recessivo. Neste caso, um exemplo a ser dado é "[...] o sujeito pode, por amor, dedicar-se ao outro, como numa relação mãe/filho ou de apaixonados[...]" deixando de ser "Eu" e passando a viver o Nós. (MORIN, 2012, p. 76). Assim, há na situação do sujeito uma possibilidade egoísta que vai até o sacrifício de tudo para si, e uma possibilidade altruísta que vai até o sacrifício de si.

De acordo com o autor, o antagonismo é presente no sujeito de modo que acaba por ser egoísta e altruísta ao mesmo tempo. Diante de situações em que o egocentrismo pode desencadear em um egoísmo desenfreado, a ponto de provocar atitudes no sujeito em que seu Eu é colocado acima de tudo. Da mesma forma o altruísmo pode levar a comportamentos de amor ao próximo, onde o outro está sempre em primeiro lugar. Sobre esta questão o autor ainda discorre

> O princípio do egocentrismo é o princípio pelo qual eu sou tudo; mas já que todo o meu mundo se desintegrará com a minha morte, justamente por essa mortalidade, eu sou nada. O "Eu" é um privilégio inaudito e, ao mesmo tempo, a coisa mais banal, porquanto todo mundo pode dizer "Eu". Da mesma forma, o sujeito oscila entre o egoísmo e o altruísmo. No egoísmo, eu sou tudo, e os outros são nada; mas no altruísmo, eu me dou, me devoto, sou inteiramente secundário para aqueles aos quais me dou. O indivíduo sujeito recusa a morte que o devora e, no entanto, é capaz de oferecer sua vida por suas ideias, pela pátria ou pela humanidade. Aí está a complexidade própria da noção de sujeito. (MORIN, 2015a, p. 127)

Em que ocorre por haver na subjetividade um duplo programa, onde um comanda o "para si", enquanto o outro comanda um "para nós" ou "para outros". Por ora nos dedicamos a nós mesmos, e ora aos nossos (filhos, pais, família, amores, amigos, pátria etc.). De fato, essa conjunção entre o eu e o nós resulta em um programa complexo, como se tivéssemos um tetraprograma, que corresponde além da trindade humana também a intersubjetividade de amizade e amor.

> As instâncias desse quase tetraprograma são complementares e antagônicas. Conforme o momento, segundo as circunstâncias, mudanças de programa de referência, dominados ora pelo Eu, ora pelo Tu, ora pelo Nós; e, no Nós, ora pela família, ora pela sociedade. (MORIN, 2012, p. 76)

Na sociedade, a relação do sujeito com o outro permite perceber ao mesmo tempo a semelhança e a dessemelhança. A primeira por ter questões humanas e culturais em comum, e a segunda por questões singulares, individuais, características próprias e étnicas. Neste sentido é importante entender que o sujeito é por natureza fechado e aberto. Em que "[...] o fechamento egocêntrico torna o outro estranho para nós; a abertura altruísta o torna simpático [...]". (MORIN, 2012, p. 77).

Na relação com o outro o sujeito tem a possibilidade de se inscrever virtualmente na relação consigo mesmo, carregando nessa dualidade o eu que é outro e vice-versa. Para entendermos essa relação, Morin utiliza como exemplo a reprodução das bactérias no momento em que se dividem, cada uma tornando-se mãe, irmã e filha uma da outra. Por mais diferentes que sejam, comunicam-se entre si por meio do DNA, passando de um Eu para um Nós. Para compreender esta relação é importante entender a intersubjetividade que possibilita reconhecer o outro como sujeito também.

Morin (2015a, p. 119) expõe que o sujeito pode ser um produto como em um ciclo de reprodução, assim como o DNA das bactérias, pois esse produto é ele mesmo que se reproduz para produzir a sociedade. Somos, portanto, produtos e produtores ao mesmo tempo. Sob as relações com a sociedade, o sujeito estabelece interações com outros sujeitos, que juntos se produzem como indivíduos sociais dotados de uma cultura.

Outro aspecto apresentado por Morin (2012) é o de que a qualidade do sujeito está na sua aptidão de objetivar, reconhecendo por meio do seu Ego a objetivação do seu Eu, permitindo um refletir sobre si. Ego e Eu são diferentes e ao mesmo tempo iguais. Esta capacidade de ver-se como objeto sem deixar de ser sujeito é o que permite assumir, ao mesmo tempo, seu ser subjetivo e objetivo, tratando objetivamente seu problema subjetivo como uma doença, capacitando-o para sobreviver no mundo, de forma a confrontar em todas as circunstâncias o princípio de realidade e de desejo. Foi a partir desta aptidão que o indivíduo humano tomou consciência de si, objetivando-se no seu "duplo", pois o espírito humano pôde autoexaminar-se, praticar a introspecção, a autoanálise, o diálogo consigo mesmo (MORIN, 2012, p. 79-80).

Sobre a capacidade de o sujeito em alguns momentos considerar-se como objeto e de objetivar o outro reconhecido como sujeito, Morin discorre sobre essas questões que envolvem o sujeito como um ser também subjetivo. Contudo, chama a atenção para o que poderá ocorrer quando infelizmente deixa-se de considerar a subjetividade do outro, passando a vê-lo como objeto apenas. Ele denomina a situação "inumana" quando se deixa de ver a humanidade do

outro, passando a vê-lo só como objeto em sua singularidade e particularidade, e que muitas vezes esse olhar está acompanhado de sentimentos. Para compreender o outro é preciso percebê-lo tanto em seus aspectos objetivos quanto subjetivos. Esse conhecimento objetivo do mundo só avançará quando for possível caminhar junto com o intersubjetivo do outro.

Assim, a subjetividade em relação ao sujeito acaba por trazer à tona situações diferenciadas, causando conforto e desconforto. Essa dualidade é presente, não se separa. Quando se refere ao adolescente em cumprimento de medida socioeducativa, por exemplo, podemos buscar as questões subjetivas e intersubjetivas da sua relação com o mundo, na qual o sujeito está compactado entre o Eu e o Nós, o egoísmo e o altruísmo, o semelhante e o dessemelhante por ter uma questão que o aproxima e o afasta da sociedade, que o torna uno e múltiplo.

São muitas as reflexões acerca das dualidades humanas, mas não se pode desconsiderar os fatores subjetivos presentes a todo momento e que contribuem para o desenvolver humano em suas contradições, pois a relação com o mundo nem sempre é de controle, mas de total descontrole, na qual o *homo sapiens* e o *demens* entram em cena.

Vivemos num mundo cercado de incertezas onde o conhecimento é parte da construção e reconstrução do Eu e do Nós que interfere no outro. Estamos distantes de compreender aquilo que não se vê a olhos nus, o que não é palpável, nem concreto, este é, portanto, o maior desafio das ciências e da humanidade: reconhecer o que é incerto, e que o erro faz parte de um processo de reorganização e reestruturação, seja do sujeito humano seja dos fatos.

3.5 O *SAPIENS* E O *DEMENS*

Para Morin (2011), o século XXI deverá abandonar a visão unilateral do ser humano por sua racionalidade como *homo sapiens* pela técnica *homo faber*, pelas atividades utilitárias, o *homo economicus*, e pela necessidade obrigatória, o *homo prosaicus*. O ser humano é complexo e traz em si característica bipolar e antagônica. Morin (2011, p. 52) usa um exemplo para ilustrar essas definições e características presentes na constituição do ser humano

> *Sapiens e Demens* (sábio e louco)
> *Faber e ludens* (trabalhador e lúdico)
> *Empiricus e imaginarius* (empírico e imaginário)
> *Economicus e consumans* (econômico e consumista)
> *Prosaicus e poeticus* (prosaico e poético)

É possível entender que o homem da racionalidade é também da afetividade, do mito, do delírio, do trabalho, do jogo, do imaginário, da economia, do consumo, prosaico e poético,

do fervor, da participação, do amor, do êxtase. O ser humano não vive só de racionalidade e de técnica, mas de tudo o que pode prover e absorver ao longo de sua existência. Assim,

> O ser humano é um ser racional e irracional, capaz de medida e desmedida; sujeito de afetividade intensa e instável. Sorri, ri, chora, mas sabe também conhecer com objetividade; é sério e calculista, mas também ansioso, angustiado, gozador, ébrio, extático; é um ser de violência e de ternura, de amor e de ódio [...]. (MORIN, 2011, p. 53)

Neste sentido, o autor complementa ainda que o ser humano é invadido por um lado imaginário e real, consciente e inconsciente, que se nutre de conhecimentos comprovados e de ilusões. Mas, quando rompe as fronteiras do controle entre o real e o imaginário, passa a confundir a diferença entre o objetivo e o subjetivo, e quando a ilusão se sobressai, dando passagem ao excesso e o descontrole, o *homo demens* supera o *homo sapiens*, subordinando a inteligência racional e colocando em prática sua inteligência irracional, na qual estão alocados seus monstros internos e o lado obscuro do ser humano.

O *homo sapiens* é ligado ao *homo demens* pela afetividade, pois não existe racionalidade sem que esteja presente a subjetividade. Sobre este ponto, Dias (2008, p. 61) explica que podemos entendê-la como "[...] um sistema organizador e desorganizador do mundo interno e externo do sujeito, facilitando e dificultando o desenvolvimento e o crescimento pessoal, interferindo no presente que resgata um passado e em uma realidade atual, e prospecta um futuro desvelando e distinguindo o que é singular e especial no sujeito".

Desta forma, podemos entender que a racionalidade "[...] é uma disposição mental que suscita o conhecimento objetivo de um mundo exterior do sujeito, que elabora estratégias eficazes analisando com criticidade, fazendo oposição diante dos princípios da realidade e dos desejos". (MORIN, 2012, p. 116). A descoberta de sua eficiência está impressa nas ciências, tecnologia e economia. Esses conflitos sobre o psiquismo humano entre espírito e racionalidade, também foram apontados por pensadores como Platão e posteriormente Freud, que admitiam o existir de uma afetividade e impulsividade presente no Nós do sujeito e na sua interação com o mundo.

Sob esta questão Morin (2012), destaca que os psicanalistas apontam que as questões de loucura latente estão presentes no comportamento humano, ainda que considerado normal. Sendo assim, pode-se dizer que

> "[...] a loucura humana aparece quando o imaginário é considerado como real, quando o subjetivo é considerado como objetivo, quando a racionalização é considerada como racionalidade e quando tudo isso está ligado". (MORIN, 2012, p. 118)

Ainda sobre a loucura, alguns elementos compõem e alimentam o desencadear dessa história, sendo dois deles a agressividade presente ao longo da história e a existência das sociedades, responsáveis por conflitos internos e externos, por reações devastadoras que resultaram em grandes catástrofes e extermínios sociais. Sobre este ponto os gregos afirmaram que a condição humana estaria sujeita a ser *hubris*, termo utilizado para nomear aquele que é desmedido e demente. Nesta direção

> A cultura e a sociedade proíbem as pulsões destrutivas da *hubris*, não apenas por meio de punições da lei, mas também introduzindo, desde a infância, no espírito dos indivíduos, normas e interdições. Além disso, a agressividade é inibida por regras de cortesia, que são ritos de pacificação, saudações, cumprimentos, palavras anódinas. Contudo, uma atitude agressiva ou uma humilhação despertam a nossa agressividade; com frequência, o amor frustrado pode transformar-se em ódio. Uma avalancha de desejo ou de ódio pode romper controles e regulações. (MORIN, 2012, p. 118)

Estamos sujeitos a toda e qualquer reação, inclusive interferir no mundo de forma negativa; afinal, essa duplicidade de comportamento é o que compõe o ser humano. Contudo, temos alguns termômetros que nos sãos colocados para que não ultrapassemos os limites, chegando a uma certa desumanidade, o que é específico dos humanos. Enquanto os animais matam para comer, os humanos possuem características específicas que possibilitam sentir prazer em fazer sofrer, torturar e até matar. Como seres humanos e espécie não estamos livres de cometer algumas atrocidades ou infringir as regras impostas pela cultura social.

Morin (2012, p. 118-119) chama a atenção para os fatores que podem desencadear o *hubris* nos humanos, quando estes estão sob a ausência do que chama regulação do mundo exterior, "[...] em que o princípio de realidade resiste ao princípio do desejo; o propriamente mental da racionalidade; o social e cultural, que institui barreiras e tabus contra a agressividade e a violência". Esses controles de regulação podem, em algum momento, apresentar deficiência e ser a causa de situações em que a demência poderá ser responsável pela quebra do que está posto no mundo exterior, a partir daí, na ruptura das regulações, o *hubris* desencadeia-se em reações de violência coletivas e destrutivas em diferentes contextos, como linchamentos, manifestações violentas, pânico e destruição, resultando na transformação do *homo sapiens* em *homo demens*, na qual a racionalidade degenera-se em racionalização.

Estas questões são presentes em todo ser humano e em todas as sociedades, umas mais e outras menos controladas, o que não garante a proteção ou desproteção, nem a intensidade da ocorrência de situações que desencadeiem racionalização. Morin (2012) refere-se a esta questão como sendo um germe que, escondido e entranhado no ser humano, em algum momento se sobrepõe por meio do seu posicionamento e comportamento ante os limites da lógica e da razão.

A loucura e o delírio são uma expressão de fúria, perda de controle que resulta em raiva e ausência de um dispositivo que interfira de forma racional e equilibrada sobre o descontrole "[...] que distinga a alucinação da percepção, o sonho da realidade, o imaginário do real, o subjetivo do objetivo"; "[...] como visto, a atividade racional do espírito é a única que permite a distinção ao recorrer aos controles do meio, da prática, da cultura, do outro". (MORIN, 2012, p. 119)

São muitos os fatores e situações na sociedade advindos de ordem orgânica, pessoal, cultural e social do ser humano, além das reações adversas que contribuem para os diferentes *homo* em sua unidade, dualidades e multiplicidades, sem que uma anule a outra, colaborando assim para que seja possível passar de uma condição simples para outra mais ampla e abrangente, a de um ser *complexus*, em sua forma de agir e existir no mundo. Portanto, os complexos imaginários auxiliarão no entendimento e na compreensão deste assunto por "[...] ser na relação com o outro que podemos ter projeção, transferência, contratransferência e identificação por meio da subjetividade presente no sistema psíquico do ser humano que interfere de forma muitas vezes de maneira negativa". (DIAS, 2008, p. 42)

3.6 OS COMPLEXOS IMAGINÁRIOS

Neste estudo se faz necessário abordar os principais elementos que compõem o pensamento complexo, uma vez que os complexos imaginários serão um dos elementos considerados importantes nas análises das narrativas dos adolescentes sobre suas experiências com a escola, e como são suas percepções mediante sua relação com o ambiente e o corpo escolar.

Os complexos imaginários têm por identificação a tríade projeção-identificação-transferência acompanhada de diferentes conjugações, uma delas, a vida imaginária, representada por intermédio dos sonhos e fantasias, aquilo que está em contato direto com o psiquismo humano e suas imaginações e elaborações que fogem da realidade.

Sobre esta tríade, Morin diz:

> "[...] toda projeção é uma transferência de estados psíquicos para o exterior"; "[...] pode desencadear ou determinar processos de identificação"; "[...] A identificação, no entanto, não pode ser reduzida a projeção"; "[...] Projeção e identificação são transferências de sentido inverso, ligadas às demais por transferências recíprocas". (MORIN, 2011, p. 90)

Sendo esta uma sobreposição de diversos modos, passa-se a explicá-los como processos imaginários quando associados uns aos outros. Esse imaginário pode ser explicado

por meio de projeções de medos, aspirações, desejos e algumas necessidades criadas por imagens externas do sujeito, que pode criar uma situação ou história de fundo imaginário que não obtém qualquer consistência.

A vida imaginária é composta de complexos imaginários, permitindo a projeção de nossas aspirações e necessidades, medos e desejos, conforme discorre Morin

> O complexo imaginário (projeções-identificações-transferências, para maior comodidade, P.I.T) determina a vida imaginária [...] Estes criam imagens, as alienam ou se agarram quer a imagem de antemão exteriores quer a objetos, quer de modo mais amplo, ao mundo. Esse mundo colorido, transformado ou duplicado pelos poderes projetivos é também experimentado subjetivamente. Ele permite processos de identificação. Ao mesmo tempo, ocorre uma grande quantidade de transferências internas no centro do próprio imaginário, do real para o imaginário e vice-versa. O complexo imaginário é um *análogo (analogon)* psíquico das relações de troca entre um ser vivo e seu meio. (MORIN, 2003, p. 90-91)

Nesses processos as questões afetivas se misturam com as imaginárias, interferindo diretamente na vida objetiva. Essas transferências são o fator principal da subjetividade, que sai do mundo interior para o exterior por meio da imaginação e dos símbolos que são projetados por ser semelhantes ao que se tem de real e de concreto, considerando o que está entre o objeto e o sujeito, assim permitindo a identificação entre eles. Para tanto, esta subjetividade está presente nas experiências de vida do ser humano, passando a marcar o mundo interno do sujeito que externalizará ou não essas vivências, resumidas por meio de seus aprendizados, valores, crenças, hábitos e costumes de acordo com sua realidade de vida, cultura e sociedade.

A identificação não só é uma projeção dos fatos, mas uma introjeção em que um sujeito se assemelha a outro ser que não é concreto. Exemplo é quando um homem se projeta em um personagem e o coloca como sendo legitimo. Essas projeção e identificação demonstram ser o resultado de uma transferência entre o mundo exterior para o interior. Estando presente nesta tríade projeção-identificação-transferência a magia, o afetivo e os estados realista-sentimental, racional-empírico e o estético-lúdico. A magia aqui está relacionada ao modo como o sujeito estabelece sua relação com o mundo e as pessoas a sua volta. Morin (2003) diz:

> [...] no universo mágico, as transferências projetivas e introjetivas se traduzem por uma espécie de alienação mútua entre, de um lado, o sujeito (o homem) e, de outro lado, seu meio ambiente (o cosmos), ou pelo menos certos elementos desse meio ambiente. (MORIN, 2003, p. 91)

Ainda sobre o estado mágico, o imaginário é caracterizado por tornar antropomórfico o que não é humano, ou seja, o que é abstrato, o fetichismo e as fixações, por uma projeção do outro. Quando o sujeito passa a ser possuído por uma ideia em que a subjetividade está além da

magia, influenciando diretamente no mundo verdadeiro, constituindo-o de uma verdade do sujeito. Exemplos disto podem ser os sentimentos atribuídos aos animais, as paixões e aproximação destes com o pensamento humano, que aparecem por meio de crenças e religiões antigas, além dos desenhos e fábulas contadas, nos quais a projeção-identificação estão presentes, encontrados nas literaturas ou poesias, correspondendo a uma visão estética.

Os complexos mágicos não são propriedade das pessoas arcaicas nem da modernidade, por se tratar de um fator presente desde a era primitiva, o que possibilitou seu desenvolvimento ao longo dos anos posteriores e atuais. Sobre isso Morin (2012, p. 131) descreve: "[...] vivemos num universo não menos povoado de mitos; nossas religiões são ricas em sobrenatural; outros estão infiltrados em ideias muito poderosas e dominadoras; outras ainda fervilham no imaginário e na cultura da mídia", destacando ainda

> Desde a pré-história, a racionalidade e o mito, a técnica e a magia cooperam nas práticas funerárias e na caça. Podem ser encontradas de modo complementar ou antagônico nas grandes civilizações. Mais ainda: o desenvolvimento técnico se realizará, cada vez mais, a serviço do sonho de dominar as terras, os mares e o céu. (MORIN, 2012, p. 42)

Entendendo que essa magia é algo pré-histórico, presente na mente humana desde seu surgimento, repercutindo de forma mais exposta nos dias atuais, em que é possível entender essa relação por meio de crenças, religiões, idealizações e rituais existentes na composição do sujeito. Denominada espírito, a mente é responsável por conectar o mundo interior ao exterior.

Para estudar e compreender os complexos imaginários é preciso associá-lo aos elementos presentes em um sistema que corresponda a uma troca entre o ser vivo e o meio. Azevedo (2014, p. 84) explica que o

> [...] complexo molecular, se remete aos complexos imaginários como referência na subjetividade humana e em suas expressões de afetos, e tudo que afeta o sujeito na sua inter-relação com os outros, e com as representações que fazem dos outros, nas quais é construído o imaginário expresso na forma de ser e agir.

Podemos, por exemplo, descrever a questão pela interação de transferências e projeções de conteúdos psíquicos como ocorre em relação às personagens de histórias, como heróis, vilões, mocinhos, príncipes, ou com relação àqueles considerados intocáveis ou idolatrados, como deuses, mitos, santidade etc.

A projeção-identificação-transferência, mediante o complexo realista-sentimental, está associada à afetividade do sujeito, pela qual a magia é absorvida por meio da consciência

subjetiva, havendo a substituição do estado antropomórfico para um estado de espírito de comunhão e sentimentos que alimentam a alma do sujeito. Assim, Morin (2003) explica:

> O estado realista sentimental diferencia-se do estado mágico pelo refluxo dos poderes projetivos sob pressão e, simultaneamente, de uma consciência racional-empírica ampliada e de necessidades individuais mais imperiosas. A projeção posiciona-se, antes, a reboque da identificação, sendo o inverso no complexo mágico. (MORIN, 2003, p. 96)

Esse estado é representado por algumas características da vida afetiva, que integra sentimentos de amor, devoção, amizade, ternura, desprezo, raiva, inveja, ciúme, que, por sua vez, interferem no psiquismo humano formando uma espécie de plasma entre a magia e a consciência subjetiva, que entram em comunhão pelas afinidades e eletividades de estado de espírito, havendo no duplo a reintegração ao corpo, que se dilui e se dissolve na alma. Neste sentido, o duplo é um modo de cristalização das experiências do eu, interiorizando a alma e o espírito na forma subjetiva de interiorização da realidade objetiva e específica, como destaca Morin (2003)

> "[...] o duplo é um modo cristalizado da experiência do "Eu sou eu", em que o "eu" assume, a princípio, justamente a forma desse gêmeo real, mas imaterial. Esse duplo vai interiorizar-se; nas sociedades históricas, dará nascimento a alma, sendo a alma, aliás, muito frequentemente relacionada ao sopro, como entre os gregos e os hebreus. A "alma", o "espírito" são maneiras de nomear, de representar a interioridade subjetiva em termos que designam uma realidade objetiva especifica". (MORIN, 2003, p. 125)

O estado racional-empírico baseia-se nos aspectos contrários de submissão, experimentação, racionalização e arrogância, correspondendo a uma visão de mundo por um conjunto de fatos. Por esta vertente a atitude empírica do sujeito está aberta aos fenômenos externos a sua volta, sem questionar como estes aparecem ou acontecem, deixando-os agir sobre ele. Já a atitude racional projeta ideias lógicas e coerentes sobre um discurso racional das coisas que, antes isoladas, se tornariam pensamentos vazios e abstratos. Sobre isso Morin (2012, p. 132), afirma: "[...] enquanto o mundo empírico comporta estabilidade e regularidade, o mundo imaginário prolifera, transgride os limites de espaço e de tempo. A substância do sonho mistura-se com a da realidade, sem que o ser humano tome consciência disso", sendo, portanto, importante o imaginário para o nosso *demens*.

No estado estético-lúdico essa projeção-identificação-transferência acontece de forma mágica e consciente, dupla ou até mesmo triplamente, por uma superposição dos diferentes estados. Como exemplo podemos pensar em um sujeito espectador na frente de uma televisão, quando seu imaginário mágico dar lugar aos personagens e sua afetividade é liberada e

estimulada em consonância com sua consciência empírica-racional, em que, reconhecendo seu imaginário como participante, não deixa que se dilua entre o real e o imaginário. Diante disso, a estética e o imaginário se completam, pois ambas têm parte em comum, sendo uma responsável por alimentar a outra (MORIN, 2012, p.132).

No mundo contemporâneo é possível perceber um desenvolvimento maior diante do setor estético com a finalidade de alimentar o psiquismo em nossas almas. Os diferentes acessos são responsáveis por nos encharcar de possibilidades, fazendo-nos viver entre o real e o imaginário. Sobre a estética como lúdico, Morin (2012, p. 135) aponta que este nos eleva a um estado prosaico, racional-utilitário, colocando-nos em transe diante da empatia, harmonia, fervor, comunhão e exaltação, transportando-nos para outro estado, o poético.

Sobre o que foi discursado até aqui, Dias (2008, p. 61) complementa, "[...] os complexos imaginários marcam a vida imaginativa pela projeção da emocionalidade manifestada por desejos, anseios, angústias, ódios, que aderem ao exterior, na figura de uma outra pessoa, de um objeto ou de um mito. As individualidades determinarão a maior ou menor influência dos complexos, especialmente no que concerne à vida prática".

3.7 A COMPREENSÃO HUMANA

A compreensão humana tem por princípio relacionar tudo o que está ligado ao sujeito. Para isto é preciso entender que uma compreensão objetiva está mais diretamente ligada à interpretação de fatos ocorridos, descrevendo e explicando o que cerca o sujeito; porém, a subjetiva permite que nos coloquemos no lugar do outro, pela empatia e aproximação da sua realidade, como forma de entender seus sentimentos, sofrimentos, problemas e suas motivações. Faz-se importante entender que na compreensão do outro precisamos englobar a compressão objetiva e subjetiva, por serem indispensáveis uma à outra.

Essa compreensão ocorre, então, ao se conceber o homem como sujeito. A partir desse momento, ao abrir-se ao outro é possível o reconhecimento dos mecanismos que movem e paralisam as pessoas: o egocentrismo e "as retroações positivas (no sentido cibernético do termo) que fazem degenerar em conflitos inexplicáveis as menores querelas. É a partir da compreensão que se pode lutar contra o ódio e a exclusão" (MORIN, apud DIAS, 2004, p. 51).

A compreensão complexa é multidimensional, busca englobar as duas compreensões, objetiva e subjetiva, e não reduz o sujeito a seus traços, características e atos, propositando considerar o conjunto de dimensões e aspectos que constituem o sujeito, buscando inseri-lo no seu contexto geral de maneira a se aproximar a sua realidade cultural e social, além da condição

histórica e de perturbações, com o intuito de captar todos os aspectos, sejam eles singulares ou globais. Nas palavras de Morin:

> Pode-se ir da compreensão objetiva a compreensão subjetiva; quando, por exemplo, estudamos as causas e motivações que levaram um adolescente à delinquência, é possível experimentar a compreensão subjetiva. Por seu lado, a compreensão conduz, em certas condições, à compreensão complexa do ser humano. (2007, p. 113)

Sobre esse contexto Morin (2011, p. 88) nos conduz a experimentar e a compreender de forma subjetiva, para além do que está descrito no objetivo da situação. Sendo assim, recorre aos personagens de filmes, usando como exemplo Carlitos, o vagabundo vivido por Charles Chaplin, informando que, como espectadores, ao assistir o filme conseguimos nos projetar na personagem, simpatizando-nos com sua forma de agir, compreendendo-a, e sendo capazes de amar e admirá-la. Contudo, não somos capazes de ser compreensivos quando encontramos esta mesma personagem na vida real ao com ela nos depararmos nas ruas e na vida.

O mesmo ocorre quando estamos lendo um romance ou assistindo a uma peça de teatro ou filme, quando nos projetamos nas personagens, transportando-nos para as situações que despertam para a compreensão do outro (MORIN, 2005, p. 113).

A compreensão complexa não aceita reduzir o ser humano a um único aspecto, mas sim considerando tudo o que o envolve de modo geral, pois, por menor que seja a insistência de redução do sujeito, esta acarreta diferentes circunstâncias, como incompreensão, erro e ilusão. Cabe destacar que alguns elementos servem como obstáculos para a compreensão e são considerados um entrave que implica a incompreensão, tais como indiferença, incompreensão entre diferentes culturas, possessão por mitos, deuses e ideais, egocentrismo e autocentrismo, abstração, cegueira e negação por medo de compreender, que podem levar ao erro. Assim, Morin (2007) considera uma questão importante para um caminhar rumo à compreensão humana, onde o erro é

> "[...] um problema central e permanente na compreensão de uma fala, de uma mensagem, de uma ideia, de uma pessoa. O erro e o conhecimento têm a mesma fonte. Todo conhecimento é interpretação (tradução, reconstrução). Daí o risco de erro em qualquer percepção, opinião, concepção, teoria, ideologia, ou seja, o risco da incompreensão. (MORIN, 2007, p. 118)

Para o autor, essas questões resultam em uma indiferença em relação ao outro, e tudo que sofre

> [...] uma verdadeira calcificação torna-nos indiferentes ao sofrimento ou à desgraça do outro. Isso desaparece no cinema, no teatro, na leitura de um romance, quando a empatia toma conta de nós e sofremos as humilhações e as desgraças sofridas pelos personagens. (MORIN, 2007, p. 118).

Essa compaixão e projeção do que o outro vivencia acabam quando o espetáculo também acaba e voltamos ao mundo real .

A incompreensão ultrapassa outras fronteiras, chegando a atingir inclusive a cultura. Sobre este assunto, o mesmo autor destaca que o determinismo cultural cria força e forma em torno do *imprinting*, pois o sujeito é capaz de abandonar aquilo que não reconhece como verdade de seu *imprinting*, "[...] aquele que obedece ao *imprinting* e à norma está inteiramente convencido das verdades nele gravadas e, em consequência, do caráter mentiroso ou diabólico das verdades oriundas de outros *imprintings"* (MORIN, 2007, p. 118-19), produzindo ainda mais uma incompreensão de cultura sobre outra cultura, resultando em uma incompreensão intercultural.

Outra forma de incompreensão é a que está relacionada à possessão de deuses, mitos e ideias, em que o sujeito é manipulado a ter comportamentos, agindo em nome de algumas crenças, e a obedecer uma vontade divina, sendo capaz de massacrar aqueles que lhe são considerados infiéis, sem a percepção ou consciência de seus atos na maioria dos aspectos criminoso e monstruoso. Para Morin (2007):

> [...] as ideias não são apenas instrumentos intelectuais, mas também entidades possessivas. Com relação a um deus, somos também servidores da ideia que nos serve. Como em relação a um deus, podemos viver, matar e morrer por uma ideia. (MORIN, 2007, p. 119).

Contudo, pode-se afirmar que somos manipulados mais do que conseguimos manipular. A possessão de ideias pode nos tornar incompreensivos com o outro que não comunga das mesmas ideias e que não se deixam manipular por nós. Todo e qualquer modo de possessão, seja ela visível ou invisível para os que a obedecem, torna-se gerador e multiplicador de uma incessante incompreensão do outro (sujeito) e dos outros (sociedade, crenças, religiões, políticas etc.). Complementando que:

> Os humanos possuídos são capazes de morrer ou de matar por um deus, por uma ideia. No alvorecer do terceiro milênio, como os *daimons* dos gregos e, por vezes, como os demônios do Evangelho, nossos demônios "idealizados" arrastam-nos, submergem nossa consciência, tornam-nos inconscientes, ao mesmo tempo em que nos dão a ilusão de ser hiperconscientes. (MORIN, 2011, p. 27)

A sociedade busca, por meio de suas concepções, mitos, crenças e ideologias, domesticar os indivíduos. Esta estratégia é uma forma de manipulação, que por sua vez reflete sobre ela mesma, ou seja,

> "[...] os indivíduos poderiam, reciprocamente, domesticar as ideias, ao mesmo tempo em que poderiam controlar a sociedade que os controla [...], as ideias existem pelo homem e para ele, mas o homem existe também pelas ideias e para elas. Somente podemos utilizá-las apropriadamente se soubermos também servi-las". (MORIN, 2011, p. 27).

Esses fatos produzem o egocentrismo e o autocentrismo, e, por consequência, a cegueira e a incompreensão do outro, pois neste caso o sujeito acha por direito intervir e julgar o outro por sua maneira de pensar, levando-o a uma autojustificação em seu agir e seu pensar, considerando ser justo diante dos fatos defendidos por ele próprio. Morin (2007) aponta-nos que

> "[...] tudo que se afirma de maneira autocêntrica (colocando-se no centro do mundo) resiste a compreensão da alteridade: etnia, nação, religião, gangues, individuo [...], esses obstáculos a compreensão são subjetivos". (MORIN, 2007, p. 120)

O etnocentrismo e o sociocentrismo também são decorrentes da incompreensão, e nutrem a xenofobia e o racismo, podendo até desprezar o humano existente no outro, desqualificando-o e excluindo-o diante do seu existir no mundo. Morin (2011) pontua:

> As ideias preconcebidas, as racionalizações com base em premissas arbitrárias, a autojustificação frenética, a incapacidade de autocriticar-se, os raciocínios paranoicos, a arrogância, a recusa, o desprezo, a fabricação e a condenação de culpados são as causas e as consequências das piores incompreensões, oriundas tanto do egocentrismo quanto do etnocentrismo. (MORIN, 2011, p. 85)

A luta maior contra essas questões está no combate não só ao racismo, mas nas raízes do seu surgimento ego-sócio-cêntricas, e não só de seus sintomas que emergem na sociedade. A incompreensão é produtora do embrutecimento e o sujeito não é capaz de perceber-se e se autoanalisar diante dos fatos que na maioria das vezes é responsável por promover. Uma sociedade impregnada de pessoas que se colocam no centro do mundo, onde sua moral e suas ideias são o que prevalecem, acabam por promover a recusa do outro na sua forma de ser e existir no mundo. Isto somente pode gerar uma incompreensão coletiva que desqualifica o outro na propagação de concepções e ideias que os coloca acima de qualquer coisa.

Para Morin (2007, p. 120), existe também uma incompreensão originária da abstração que ignora a compreensão subjetiva. Onde explicar não é o suficiente para que se compreenda, e que isoladas, a racionalidade, a objetividade e a quantificação ignoram a compreensão subjetiva e eliminam dos seus conhecimentos a humanidade do humano. A falta de

compreensão na complexidade humana leva à incompreensão que, em consequência, produz cegueiras diante dos fatos e da vida. Sobre as cegueiras Morin (2007) diz

> [...] em relação a si e ao outro, fenômeno geral cotidiano; cegueira pela marca da cultura nos espíritos; cegueira resultante de uma convicção fanática, política ou religiosa, de uma possessão por deuses, mitos, ideias; cegueira proveniente da redução e da disjunção; cegueira por indiferença, ódio ou desprezo; cegueira criada pelos turbilhões históricos que arrastam os espíritos; cegueira antropológica vinda da demência humana; cegueira oriunda de um excesso de racionalização ou de abstração, as quais ignoram a compreensão subjetiva. (MORIN 2007, p. 120)

Toda falta de compreensão é resultado de uma cegueira invisível, muitas vezes camuflada pela arrogância, ignorância e rejeição do que está a sua frente. Também podemos pensar que as cegueiras são, para alguns sujeitos, a solução para a incompreensão, pois, se não estou aberto para reconhecer e aceitar ou até mesmo modificar e promover um repensar da sociedade, de suas ideias, de seus valores e moral, acabo por dar continuidade ao que reduz e desqualifica.

O medo de uma compreensão faz parte da incompreensão, uma vez que, para Morin (2007, p. 120-121), compreender provoca sobressaltos nos que por algum motivo temem a compreensão, seja talvez por medo de ter que se desculpar, como se isso fosse algo horrível e pudesse levar o sujeito à renúncia de si. Recusar-se a compreender é o mesmo que condenar a compreensão, pois

> Compreender não significa justificar. A compreensão não desculpa nem acusa. Favorece o juízo intelectual, mas não impede a condenação moral. Não leva à impossibilidade de julgar, mas à necessidade de complexificar o nosso julgamento. (MORIN, 2007, p. 121)

A compreensão busca em seu sentido ampliar o olhar sobre o outro e as coisas, de modo que seja possível perceber que todo ser humano está sujeito a errar ou cometer falhas e ser contraditório, e não se deve condenar sem antes buscar a compreensão dos fatos e do outro. Compreender o outro não quer dizer que estamos sendo fraco ou tolerante com que o que ele fez, mas sim o porquê antes de tudo. Exemplificando, com relação a um criminoso, a compreensão tem por objetivo não concordar com o crime cometido, mas sim o que o levou a cometer tal crime, de forma a não tão somente condená-lo e rejeitá-lo como ser humano, pois, ainda que sejamos passivos de desumanidades, a compreensão é um elemento fundamental nas relações estabelecidas com o mundo e com o outro. Morin (2007) descreve:

> "Compreender o assassino não significa tolerar o crime que ele comete. "[...] Compreender o fanático que é incapaz de nos compreender e compreender as raízes, as formas e as manifestações do fanatismo humano". "[...]

> compreender não é inocentar nem se abster de julgar e de agir, mas reconhecer que os autores de infâmias ou de faltas também são seres humanos". (MORIN, 2007, p. 121).

A compreensão evita o reducionismo sociológico, assim como o moralismo implacável. Compreensão é entender as motivações interiores, é situar-se no contexto e no complexo, não é tudo explicar, pois o conhecimento complexo reconhece o inexplicável e a não compreensão de tudo, pois sempre existe algo a ser incompreendido (MORIN, 2007, p. 124).

Morin (2007, p. 123) discorre sobre a importância de conhecermos os mandamentos da compreensão, "[...] a compreensão rejeita a rejeição e exclui a exclusão, "[...] exige que nos compreendamos a nós mesmos reconhecendo nossa insuficiências e carências", "[...] exige no conflito de ideias, argumentar, refutar, em lugar de excomungar [...] resistir a vingança, a punição", "[...] a barbárie interior e a barbárie exterior, especialmente durante os períodos de histeria coletiva [...]".

Ainda há muito o que aprender sobre a importância da compreensão humana e sua condição vital para viver, esta compreensão está no que há de melhor nos seres humanos. Sua falta é entendida como uma tragédia que comporta a incompreensão como uma barbárie nas relações humanas, e se não avançarmos continuaremos a cometer os mesmos erros e permanecer mergulhados nessa barbárie. Só a compreensão será responsável por nos levar ao caminho da humanização das relações humanas.

A compreensão nos leva a entender e aceitar o que está fora do nosso contexto de verdades e valores morais; só assim poderemos nos despir de julgamentos, preconceitos e discriminação. Vivemos em um mundo onde ser diferente ou não seguir os mesmos pensamentos e padrões não nos torna melhores nem piores. Contudo, a conduta humana é permeada de incompreensões que nos faz permanecer no *status* de ignorância por não aceitar nem perceber o outro como ser capaz, assim como a nós mesmos.

Contudo, o entrelaçamento do pensamento complexo em conflito com a lei apresenta-nos uma realidade vivida pelos adolescentes nesta condição que corresponde às discussões propostas por Morin em todas as suas obras, por se tratar de uma abertura para se pensar a sociedade e o sujeito cidadão, assim como os fragmentos existentes e toda sua organização. Incidindo de modo a provocar ações e reflexões condizentes que permitam incluir e considerar no seu desenvolvimento tudo o que envolve o sujeito, seja na sua formação pessoal, psíquica ou social, e vai além quando se remete ao desenvolvimento global e multidimensional.

Ao falar do adolescente em conflito com a lei nada mais é que incluí-lo e tudo que o envolve, sem reduzi-lo ao fato de ter em algum momento de sua vida cometido um ato infracional.

Ao promover um repensar das ações e do desenvolvimento humano será possível romper as barreiras da exclusão e fragmentação existentes nas relações humanas. Só assim a sociedade poderá reconhecer e aprender a lidar com suas demandas de forma a encará-las não só como problemas, mas como partículas de uma realidade muita além da transgressão.

O enlace do pensamento complexo com as questões que envolvem o adolescente em conflito com a lei no que se refere à escola acaba por considerar as multidimensões existentes nesta relação, assim como a busca por conectar a condição humana do sujeito além da sua condição de objeto, cuja finalidade é interferir no agir dos envolvidos nesse processo de reconhecimento e inserção do sujeito adolescente como ser capaz de enfrentar suas limitações e ultrapassar as condicionalidades impostas a eles como infratores. Porém, é preciso dar condições para que alcancem seus objetivos e planos futuros já desprendidos dos estigmas e estereótipos existentes em relação ao seu eu.

A seguir serão explicitados o percurso metodológico para obtenção dos dados e o método escolhido para a abordagem nas entrevistas realizadas com os adolescentes em cumprimento de medida socioeducativa de Liberdade Assistida.

4. O DESENROLAR DESTA TRAJETÓRIA

> O conhecimento só se legitima se for mediação da intencionalidade da existência histórico-social dos homens. Aliás, o conhecimento é mesmo a única ferramenta de que o homem dispõe para melhorar sua existência. (SEVERINO, 2016, p. 27)

Ao pensar em pesquisa, devemos considerar alguns fatores importantes, como os caminhos a serem percorridos e todos os elementos que comporão sua trajetória.

Assim, a metodologia e o método utilizado em uma pesquisa são órgãos vitais para a sustentação do pesquisador na realização de sua pesquisa. Podemos dizer que esta pesquisa é vital, por ser responsável pelo levantamento de dados e observações, resultando nas análises apresentadas posteriormente, pois possibilita a confirmação das hipóteses existentes ou abre novas fendas para outros questionamentos ante os fenômenos e desafios encontrados no decorrer do seu desenvolvimento.

Outra peça importante na elaboração e desenvolvimento de uma pesquisa é a abordagem a ser utilizada, que pode ser qualitativa e quantitativa. Como apresentado por Guerra (2014), ao elencar os aspectos importantes no desenvolvimento de uma pesquisa qualitativa deve-se considerar

> Na abordagem qualitativa, a cientista objetiva aprofundar-se na compreensão dos fenômenos que estuda – ações dos indivíduos, grupos ou organizações em seu ambiente ou contexto social – interpretando-os segundo a perspectiva dos próprios sujeitos que participam da situação, sem se preocupar com representatividade numérica, generalizações estatísticas e relações lineares de causa e efeito. (GUERRA, 2014, p. 11)

Deve-se, então, eleger os principais elementos para este desenvolvimento, considerando, primeiro, ser uma abordagem que não interfere no que está sendo investigado, a seguir, a subjetividade que envolve o objeto pesquisado, suas reações ante os instrumentos utilizados, sempre buscando interpretar seus resultados de forma a considerar os fatos e representações de fenômenos nos assuntos abordados.

Severino (2016), aponta como se fosse um lápis traçam-se os caminhos a serem desvendados e percorridos pelo pesquisador na construção da sua identidade acadêmica e sua pesquisa, como que encorajando-se a vislumbrar um universo o objeto a ser pesquisado. O autor chama a atenção dos pesquisadores

> Mas o que vem a ser produzir conhecimento? O que se quer dizer é que conhecimento se dá como construção do objeto que se conhece, ou seja, mediante nossa capacidade de reconstituição simbólica dos dados de nossa experiência, apreendemos os nexos pelos quais os objetos manifestam sentido para nós, sujeitos cognoscentes [...]. (SEVERINO, 2016, p. 25)

A pesquisa é necessária para a produção de novos conhecimentos e novos paradigmas a ser despertados, além de estimular em determinados grupos sociais o interesse por conhecer e se aproximar de diversas realidades e temáticas existentes na sociedade. O autor ainda diz que "o conhecimento é elemento específico fundamental na construção do destino da humanidade". Daí sua relevância e a importância, "[...] uma vez que sua legitimidade nasce exatamente de seu vínculo íntimo com o conhecimento". (SEVERINO, 2016, p. 28)

No desenvolver desta pesquisa foi possível percorrer um caminho que estava entrelaçado entre o incômodo profissional, opiniões, vivências, experiências, e relatos do adolescente/sujeito, na condição de pessoa em cumprimento de medida socioeducativa em meio aberto, sobre sua trajetória escolar após o cometimento de um ato infracional.

Para Szymanski (2011, p. 10-12), a utilização de entrevista como instrumento para a realização de uma pesquisa qualitativa é algo significativo por conter elementos que possibilitam coletar as informações subjetivas e complexas sobre o objeto pesquisado, o que não seria possível com a utilização de outros recursos fechados e padronizados. Outra questão apontada pela autora é que a relação estabelecida na entrevista é de interação entre ambas as partes, estando em jogo as percepções do outro e de si, que proporciona o estar face a face, movimento que desperta sentimentos, expectativas e interpretações entre os envolvidos. Dando continuidade aos seus apontamentos sobre a realização da entrevista, a autora ainda destaca como importante

> [...] a intencionalidade do pesquisador vai além da mera busca de informações; pretende criar uma situação de confiabilidade para que o entrevistado se abra. Deseja instaurar credibilidade e quer que o interlocutor colabore, trazendo dados relevantes para o seu trabalho.

Para Morin (2002, p. 91-92), "[...] a entrevista é uma comunicação pessoal, realizada com um objetivo de informação [...]", apontando ainda: "[...] há na entrevista algo mais do que a simples informação", "este algo mais é o fenômeno psicoafetivo constituído pela própria comunicação".

Sobre este aspecto, as questões que emergem do cotidiano desses adolescentes os envolve de forma global e individual, uma vez que estão em contato com o mundo e com o outro de diferentes formas e situações, fazendo que sejam um ser em movimento, que experimenta e adquire experiências, além de pensar e refletir sobre elas no decorrer da sua trajetória.

A entrevista oportuniza, nesta pesquisa, o falar de si e da condição em que vive, ou sobre o ambiente com o qual está em contato e suas impressões de modo geral. Sobre as

experiências de vida, Josso (2004, p. 51) enfatiza que a compreensão se dá em três fases de sua elaboração:

> [...] ter experiências é viver situações e acontecimentos, mas sem tê-los provocados. [...] fazer experiências são as vivências de situações e acontecimentos que nós próprios provocamos, isto é, somos nós mesmos que criamos, de propósito, as situações para fazer as experiências. [...] pensar sobre as experiências, tanto aquelas que tivemos sem procurá-las, quanto aquelas que nós mesmos criamos.

Sob esta perspectiva serão demonstrados, a partir deste momento, os principais caminhos trilhados para a realização desta pesquisa.

4.1 O PERCURSO

Todos os passos percorridos para a realização desta pesquisa foram importantes, uma vez que se buscou construir e respeitar cada etapa no processo de desenvolvimento, no qual alguns passos fundamentais foram:

- Contato inicial com a instituição e o *locus* da pesquisa para apresentação da proposta e solicitação de autorização para as ações posteriores;
- Levantamento junto à equipe de profissionais sobre algumas demandas e históricos de adolescentes que tivessem aproximação direta com o tema pesquisado e acesso às suas pastas;
- A participação da pesquisadora em alguns grupos temáticos-reflexivos dos adolescentes para apresentação da intenção de pesquisa e convite aberto com o intuito de despertar interesse na participação;
- As orientações quanto aos trâmites legais da pesquisa aos que se interessassem em participar e, por consequência, o pedido de autorização tanto dos participantes quanto dos responsáveis legais;
- Como último passo, a realização das entrevistas com os adolescentes e transcrições para produção do material final a ser analisado.

Cabe destacar que o Case é uma instituição autárquica municipal que possui uma relação estreita com o poder judiciário, sendo este um fator de suma relevância para a realização do trabalho proposto e um facilitador em relação a alguns trâmites legais para se obter total autonomia e autorização para a realização da pesquisa.

As percepções e apresentações das demandas escolares foram apresentadas pelos adolescentes aos respectivos educadores, quando na chegada ao Case, no decorrer dos

atendimentos semanais, e a busca por encaminhamentos escolares para a inserção e continuidade aos estudos desses adolescentes era constante, tornando-se assim possível observar que as demandas escolares aparecem no início da medida socioeducativa e se mantêm até o final dela, por haver motivos variados que se multiplicam por constantes conflitos que envolvem o adolescente e a comunidade escola.

Inicialmente, a primeira intenção para obtenção dos dados era a realização de um Grupo Focal, devido ser esta uma técnica que proporciona em curto espaço de tempo a coleta de dados de forma eficaz para as pesquisas qualitativas, baixo custo operacional, facilitação da reflexão sobre o essencial, do sentido dos valores, dos princípios e das motivações que regem os julgamentos e percepções das pessoas, dando assim base sólida para a análise dos dados.

No entanto, ao apresentar a proposta em um espaço de grupo temático-reflexivo, metodologia de atendimento escolhida pela instituição, foi perceptível alguns questionamentos de adolescentes quanto ao uso do gravador. Sobre este equipamento, um adolescente pediu maior esclarecimento sobre seu uso e a gravação da sua fala em exposição, demonstrando certo receio de que tal material fosse exposto ao juiz.

Neste momento foi importante esclarecer a seriedade e a pretensão de forma mais objetiva possível para que os participantes entendessem a finalidade do material coletado e os propósitos com relação os resultados da pesquisa, deixando-os mais confortáveis, inclusive para recusar a participar, uma vez que o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) lhes foi apresentado acompanhado de uma leitura para que todos tivessem conhecimento dos procedimentos, quanto a participação na referida pesquisa, acrescentando ainda a informação sobre a autorização dos respectivos responsáveis legais dos adolescentes.

Após as explicações e esclarecimentos, ao término do grupo, fui abordada por um dos adolescentes que se interessou, mas que de forma tímida veio me contar em particular uma situação vivenciada por ele há poucos dias no espaço escolar. Este adolescente, de nome Will (fictício), contou-me sobre o que o incomodava na abordagem dos professores e especialmente da diretora em relação a ele, além de acrescentar quanto estava tentando ser diferente e “ficar de boa”, mas sentia medo de suas reações em resposta ao que estava sofrendo na escola (informação disponibilizada pelo adolescente).

Este adolescente demonstrou interesse em falar sobre suas experiências com a escola de forma reservada e individual, justificando este pedido porque gostaria de participar, mas não queria expor muitos detalhes na frente dos outros, pois tinha receio de ser o único a declarar estar passando por situações como a que considerava vexatória na escola.

O relato de Will e sua disponibilidade em falar individualmente fez-me repensar o método a ser utilizado para a coleta de dados. Isto, porque é importante considerar que o objeto vivo, neste caso o sujeito da pesquisa, estava sinalizando sua vontade e compromisso com o desenrolar da pesquisa, além de querer relatar sua experiência e tentativas de retorno escolar, o que seria naquele momento o objeto vivo da pesquisa em curso.

Foi importante repensar esta proposta, uma vez que alguns sinais apresentados pelo sujeito devem ser considerados referentes ao possível desconforto em falar no grupo sobre suas principais fragilidades e dificuldades com o ambiente escolar. Considerando este fato, foi importante buscar uma abordagem que se aproximasse da realidade apresentada, chegando à conclusão que a mais adequada seria através dos relatos de Experiências de Vida.

Depois de todos se prontificarem a participar, o próximo passo foi pedir a autorização dos responsáveis legais, assim como explicar os trâmites legais e características da pesquisa, deixando explícitas a intenção e responsabilidades envolvidas de acordo com o TCLE, além de sanar as dúvidas apresentadas neste processo.

Buscou-se apresentar a proposta para os respectivos responsáveis por meio da minha participação nos atendimentos familiares realizados pelos educadores de referência, assim como nos encontros de grupo sóciofamiliar, onde foi possível solicitar o consentimento e esclarecer o objetivo da pesquisa a fim de sanar qualquer dúvida sobre a participação dos respectivos filhos.

Em seguida foram agendadas entrevistas com os adolescentes, um a um, em dias e horários diferentes. Assim, foi possível gravar os depoimentos e posteriormente fazer a transcrição dos relatos elaboradas a partir de uma questão disparadora que norteou a entrevista assim elaborada: *Me fale sobre suas experiências com a escola antes e depois do ato infracional.*

Sobre a participação do entrevistado, Szymanski (2011, p. 13) afirma que, ao utilizar a entrevista como instrumento para coletar as informações, o sujeito-objeto da pesquisa precisa estar ciente do seu papel como colaborador:

> [...] a concordância do entrevistado em colaborar na pesquisa já denota sua intencionalidade – pelo menos a de ser ouvido e considerado verdadeiro no que diz, o que caracteriza o caráter ativo de sua participação, levando-se em conta que também ele desenvolve atitudes de modo a influenciar o entrevistador e transmissor de informações que sejam intimamente verdadeiras, uma vez que será disponibilizado nesse momento um espaço de escuta.

É responsabilidade do pesquisador requerer a participação do entrevistado na pesquisa, uma vez que a escolha se dá pelo próprio interesse vinculado ao objeto de estudo, além de eleger as questões para o desenvolvimento do seu estudo.

Outra questão considerada importante para Szymanski (2011) é a sequência de princípios que respeite o passo a passo na realização da entrevista, apontando que, ao se apresentar, o entrevistador deve fornecer dados sobre sua pessoa e a instituição à qual pertence e esclarecer o tema da pesquisa, assim como solicitar a permissão do entrevistado para gravação da sua fala, deixando-o seguro sobre seu anonimato, e a liberdade para que faça perguntas caso queira, além de disponibilizar o acesso às gravações e análises. Esta autora destaca que: "[...] nesse primeiro momento, o entrevistador se apresentará ao entrevistado, fornecendo-lhe dados sobre sua própria pessoa, sua instituição de origem e qual o tema de sua pesquisa". (SZYMANKI, 2011, p. 20)

4.2 O FAZER DA EDUCADORA/PESQUISADORA

Nesse momento faz-se importante descrever como a aproximação e a abordagem desta pesquisadora contribuíram para uma coleta recheada de descrição e sentimentos profundos nos relatos dos adolescentes.

Ao longo dos 23 anos de atuação como educadora social, fui alimentada por uma formação advinda das bases da educação popular e social na Pastoral do Menor, minha primeira escola, em meu "fazer" educadora, o que me proporcionou um desenvolver e um dialogar com o público adolescente de modo geral cercados de respeito e confiança.

A segurança no que se faz é necessária para a construção de uma atuação profissional em que a aproximação é possível sem que se ultrapasse outras fronteiras entre educador e educando. Como reflete Souza Neto (2010), quando discorre sobre o fazer considerando a prática a principal ferramenta de formação do educador social

> A formação do educador social é permanente e acontece, sobretudo, nas práxis, em todos os momentos da vida, na construção da condição humana. Sua formação é continua, uma vez que cada encontro com o outro ou com as questões cotidianas produz alterações nas formas de pensar, de agir e de ser. (SOUZA NETO, 2010, p. 52)

Como em uma colcha de retalhos, meu caminhar se deu ora com crianças, ora com adolescentes e ora com familiares dos mais diversos públicos atendidos. Fui inspirada a pautar meu trabalho sempre no campo da seriedade, de forma leve e responsável, sem deixar a leveza

e a descontração de lado, além de atuar com o conforto de olhar “olho no olho” daqueles com quem tive oportunidade de trabalhar.

Um conjunto de aprendizados deu espaço à sensibilidade e à percepção desse universo adolescente em conflito com a lei, contribuindo assim para um caminhar de experiências regado de respeito e significações. Sobre este fazer, as reflexões de Souza Neto (2010) são inspiradora quando destaca “[...] a práxis do educador social permite ressignifcar conhecimentos adquiridos e apreender novos conhecimentos”. (SOUZA NETO, 2010, p. 52)

Estar com os adolescentes em conflito com a lei sem enfatizar o que fizeram (ato infracional) para que participem é um dos princípios da minha atuação. Trabalhar com o humano do outro sempre foi e continua sendo o mais importante para o meu fazer. O cuidado em não reduzir os adolescentes apenas ao seu o ato infracional e a perspectiva de incluí-lo como sujeito responsável pelo saber e fazer social sempre foram meu propósito.

A valorização de suas ideias e competências, sejam quais forem, e capacidade de interagir, sorrir, conversar, perguntar, refletir, é um diferencial no contanto direto com o adolescente, momento em que é possível valorizar suas referências pessoais, sendo este um fator de aproximação entre pesquisadora e participantes.

Por vezes é preciso entrar no mundo deles sem nos perdemos para falar do lugar em que se encontram. Adentrar no mundo adolescente é ouvir com cuidado, deixá-lo falar sobre suas experiências boas e ruins livremente sem sentenciá-lo, é acolhê-lo no ambiente para que se sinta parte e responsável pelo espaço que frequenta. Fazer com respeito e segurança, buscando valorizar seus potenciais, sem perder seu papel de educador e profissional com atribuições e obrigações diante da execução do trabalho.

Souza Neto (2010) é um tradutor das aspirações do “fazer” e ser um educador social. Beber suas palavras é também se conscientizar de que é por meio da relação com o sujeito que criamos possibilidades do ser e do existir. O autor ainda acrescenta:

> [...] o ato de educar coloca o educador sempre no centro dos conflitos. Cada conflito superado é uma conquista que, porém, abre espaço para outros conflitos. O educador consciente de sua politicidade sabe planejar e fazer de cada acontecimento uma oportunidade. (SOUZA NETO, 2010, p. 55)

Conflitos se fazem presente no cotidiano do educador, no entanto são necessários para que haja um repensar de ações, o que motiva continuar e se reinventar a cada situação e/ou realidade encontrada no campo profissional. O conflito não é só externo e com o outro, mas com o que nos cerca e sobre o que encontramos no contato com o outro. Por exemplo, há um

incômodo na relação educador e educando quanto ao fato ser chamado(a) de “senhor(a)”,[27] expressão impressa nos adolescentes pela instituição socioeducativa responsável pelo atendimento quando adentram no sistema de justiça juvenil.

O incômodo por assim ser chamada reflete-se na relação com o adolescente, que se surpreende quando peço para ser chamada pelo nome. O se recusar ser chamada “senhora” já aproxima e faz ver no comportamento dos adolescentes sinais de conforto, pois esperam a imposição do chamado respeito. Mas respeito se constrói, não se impõe à força ou por meio de opressão. O fato de dizer “senhora’ não garante o total e definitivo respeito. Como acrescenta Souza Neto (2010),

> [...] a consciência adquirida nesse processo é obtida pelo enfrentamento de uma sucessão de paradoxos e contradições, que permite a elaboração de uma ética que ultrapassa o sentido técnico e metodológico. (SOUZA NETO, 2010, p. 38)

O espaço de escuta proporcionado durante a atuação profissional, e posteriormente como pesquisadora, faz alcançar um outro patamar de proximidade na relação com o adolescente. O escutar precisa ir além, e muitas vezes ninguém quer escutar os anseios, os sonhos, as viagens, os planos, as criações, a imaginação, as mentiras desses adolescentes, o mundo criado a partir da visão deles, e de como percebem a si e o outro, seus medos, assim como suas fragilidades, raivas, conflitos, ironias etc.

Desconstruir esses comportamentos e proporcionar uma relação em que pessoas interagem com suas limitações, sucessos e insucessos, dificuldades e aprendizagens, é algo que estreita os laços e aproxima mais as pessoas, O medo não pode estar presente em nenhuma relação, seja ela qual for. A multidiversidade deve ser considerada fator presente na sociedade e nas relações. Ninguém sabe tudo, e conhecimento se constrói na relação com o outro e com o mundo.

Ao estabelecer esta relação de aproximação e confiança, foi possível me aproximar das mais variadas experiências em todos os campos de atuação. Mas, em se tratando da pesquisa de campo e das entrevistas com os adolescentes, foi interessante adentrar esse universo onde as experiências vivenciadas por eles no ambiente escolar foram das mais variadas possíveis, mas todas relatadas com muita emoção e sentimentos verdadeiros.

Em alguns momentos avalia-se o quanto foi valorosa essa relação, pois alguns relatos fizeram eco nos meus ouvidos por ser coisas tão íntimas, jamais relatadas no atendimento grupal

[27] Expressão utilizada pelos adolescentes que passaram pela internação, mesmo que provisória, na Fundação Casa. Os adolescentes são obrigados, muitas vezes por meio de agressões, a se reportar a toda e qualquer pessoa como “Senhor” e “Senhora”.

ou nas entrevistas iniciais. Sabemos que o vínculo estabelecido inicialmente é um diferencial para o alcance de grandes saltos no atendimento, não só ao disponibilizado ao adolescente em conflito com a lei mas em especial para com eles.

O olhar no olho e deixar que contem suas experiências partindo do lugar de narradores trouxe um rico material, e uma preocupação sobre como o desvalor humano se faz presente nas relações. Você é visto pelo que faz, veste ou possui, e não pelo que realmente é em sua essência. Esta concepção se fez presente em todos os relatos.

Os relatos trouxeram a percepção de que esses adolescentes são tratados com desvalor social e humano, como seres incapazes de amar ou se reinventar, ou até mesmo de superar a marca do ato infracional, e de ser vistos como adolescentes em meio à adolescência.

A aproximação e a experiência da educadora até então também pesquisadora deram lugar às descrições de suas relações no ambiente escolar.

A seguir será apresentado o perfil dos adolescentes e em seguida um simples resumo de algo que tenha chamado a atenção da pesquisadora no contato diário com esses adolescentes em relação a suas histórias de vida.

4.3 OS SUJEITOS VIVOS DA PESQUISA

Os principais sujeitos desta pesquisa são adolescentes em cumprimento de medida socioeducativa de Liberdade Assistida que corresponderam aos critérios preestabelecidos para participação, ou seja, aqueles que demonstrassem interesse e se identificassem com o objetivo da pesquisa, além do desejo de compartilhar suas experiências escolares.

Inicialmente contou-se com um total de 13 adolescentes que se interessaram em participar da pesquisa, porém, posteriormente, no decorrer do processo, este número reduziu-se a dez adolescentes participantes nas entrevistas, que se comprometeram estar presente nos dias e horários pré-agendados e assim fizeram.

Dos três que não participaram da entrevista, cabe destacar que um foi apreendido no decorrer do processo; outro chegou a reagendar três vezes a entrevista, mas não compareceu em nenhuma; e o terceiro compareceu, mas no momento em que lhe foi dado espaço para falar desistiu, pedindo desculpa e recusando-se a participar.

Em relação a estes três adolescentes desistentes, por meio de uma prévia conversa com os respectivos educadores de referência e da leitura das pastas, foi possível constatar que apresentavam demandas importantes sobre situações vivenciadas na escola. A desistência e o interesse, acompanhado de desinteresse momentâneo, levaram-me a ter uma percepção sobre

as expressões dos adolescentes de que não seria esta uma tarefa tão fácil, pois, ao participarem, estariam revivendo as situações de conflitos e exclusão escolar, e o desencadear dessas vivências poderia acarretar em uma exposição vexatória, talvez por não se orgulharem da condição em que se encontram, sendo esta, *a priori*, minha interpretação como pesquisadora.

O perfil escolhido para participação foi que esses adolescentes estivessem numa faixa etária mista entre 15 e 17 anos e 11 meses, de ambos os sexos, que estudassem na rede pública formal de ensino e se identificassem com a proposta da pesquisa.

Foi elaborado um quadro representativo contendo uma breve identificação, demonstrando os sujeitos participantes que se dispuseram a colaborar com a pesquisa, composto por nome fictício, idade, série e sexo, conforme a seguir exposto.

Quadro 3. Identificação

NOME	IDADE	SEXO	ESCOLARIZAÇÃO
Miguel	17 anos	Masculino	8ª série - Fundamental
Humberto	17 anos	Masculino	8ª série - Fundamental
Biel	15 anos	Masculino	8ª série - Fundamental
Wilken	15 anos	Masculino	7ª série - Fundamental
Luiz	17 anos	Masculino	7ª série - Fundamental
Will	16 anos	Masculino	9º ano - Fundamental
Keverson	16 anos	Masculino	1º ano - Médio
Erik	16 anos	Masculino	1º ano - Médio
Gago	17 anos	Masculino	1º ano - Médio
Bia	17 anos	Feminino	1º ano - Médio

Fonte: Elaboração própria.

Procurou-se considerar alguns elementos trazidos pelos adolescentes durante as entrevistas que contribuíram para um breve resumo de seu histórico pessoal, institucional e escolar. Contudo, optou-se por descrevê-los resumidamente mediante algumas informações apresentadas por eles, assim como não expor mais detalhes de suas vidas a fim de manter o sigilo sobre a identidade dos envolvidos nas entrevistas.

Ressalta-se que durante a descrição e as análises serão utilizados os nomes fictícios escolhidos pelos participantes como forma de não os identificar, para que assim sejam garantidas e resguardadas suas identidades.

A seguir a descrição das observações e um breve resumo sobre os adolescentes participantes, que foi apresentado antes e/ou depois da entrevista, no decorrer do período em que estive no campo/espaço da pesquisa.

Adolescente 1: Miguel

Nome escolhido pelo adolescente como forma de não o identificar, reportando durante toda transcrição da sua narrativa.

Miguel apresentou, em seu histórico durante o atendimento, relatos de que se considera a ovelha negra da família. Quando perguntado por que se refere assim, respondeu que é por ter sido o único da sua família a ter cometido um ato infracional até o presente momento, e se considerar a ovelha negra da família é afirmar ser o diferente dos demais. Miguel também, no decorrer do seu processo socioeducativo, apresentava insatisfação com a escola por ter dificuldades de aprendizagem desde as séries iniciais. No entanto, não conseguiu superar a questão, chegando a relatar durante a entrevista uma situação referente a essas dificuldades.

Adolescente 2: Humberto

Utilizou seu segundo nome para não ser identificado.

Humberto chegou para cumprimento da medida socioeducativa ainda adolescente, alcançando dias após a entrevista a maioridade. Apresentando-se sempre de forma reservada e observadora, características que despertaram o interesse para convidá-lo para a entrevista e participação na pesquisa. Relatou que em um dos atendimentos grupais do Case teria sofrido *bullying* quando estava nas séries iniciais, acrescentando que, após viver essa situação, passou a andar na companhia de meninos mais velhos com o intuito de se sentir protegido por eles, o que foi um diferencial para posteriormente vir a se envolver na ilicitude.

Adolescente 3: Biel

O adolescente não fez restrição quanto ao nome, mas em respeito às normas voltadas à não identificação foi utilizada uma abreviatura do seu nome.

Biel foi um dos últimos adolescentes a ser entrevistado. O interesse pela sua história veio em decorrência da entrevista de coleta de dados (primeiro contato ao chegar para o cumprimento da medida), quando o adolescente expressou muito medo por retornar ao ambiente escolar, pois já havia sofrido muitas situações de perseguição por parte da diretora, chegando a verbalizar: “Se quando eu não estava em medida vivia sendo acusado das coisas

erradas na escola, imagina agora?", complementando "Não, por favor, não quero voltar praquela escola, a senhora pode arrumar outra?". Tanto o adolescente quanto a mãe trouxeram relatos de dificuldades com a direção escolar. Biel entrou passou a cumprir a medida sem vaga escolar. Estava fora da escola há pouco mais de um ano, porque havia sido expulso, segundo ele, por conflitos constantes com a direção escolar. Atribuiu seu envolvimento com a criminalidade por não estar estudando e por querer mostrar que poderia ser alguém na vida.

Adolescente 4: Wilken

O nome escolhido é um derivado do próprio nome do adolescente. Wilken é um adolescente que, ao entrar em contato com informações sobre sua história de vida, despertou-me o interesse em convidá-lo. Uma vez que passou a vida toda morando em diferentes regiões do país, ora com uma tia, ora com o avô materno, ora com a mãe, todos, entre idas e vindas, em sete regiões do Sul, Sudeste, Norte e Nordeste do país. Expressa-se de forma clara, sem utilizar muitas gírias, sempre educado e respeitoso. Em suas falas sempre trouxe sonhos e objetivos para seu crescimento pessoal, almeja ser um homem "bem-sucedido" e acredita em poder algum dia ganhar na mega-sena.

Wilken passou a cumprir a medida sem vaga escolar, e assim permaneceu até o final. Relatou por várias vezes atividades e atendimento realizados pela equipe técnica, que não aceitou matriculá-lo na escola, ora por falta de documentação pessoal, ora documentação escolar. Mesmo com o encaminhamento do Case a vaga foi negada. A cada ida e vinda em busca da vaga deparava-se com atitudes negativas de hostilidade em relação ao fato de se encontrar cumprindo a medida. Foram relatos tanto dele quanto da mãe. Quando estava no final do processo, resolveu ir morar com o avô, uma nova mudança. Quando procurou a mesma escola para pegar a documentação já disponibilizada para a possível matrícula, deparou-se com uma agilidade em transferi-lo, certa gentileza por parte da secretaria escolar, inclusive a disposição da escola em verificar a vaga na cidade que fosse mais próxima da casa do avô para realizar a transferência. Wilken disse: "a escola não me quer lá, deu pra perceber, sabe senhora. Por que já queriam arrumar logo uma vaga pra mim lá onde eu vou morar com meu vô? Simplesmente porque não querem eu nessa escola".

Adolescente 5: Luiz

O nome escolhido é parte do composto do adolescente, que a princípio escolheu apelidos, mas depois pediu que o chamasse de Luiz mesmo. O adolescente estava pela segunda

vez cumprindo medida de Liberdade Assistida. Ficou internado na Fundação Casa durante oito meses. Luiz deparou-se desde o início da medida com a situação de negação da vaga escolar por parte da última escola que estudou. Contou que estudou nessa escola desde pequeno, e que deu um pouco de trabalho, por isso acha que também não querem que estude lá. O interesse pelo relato de Luiz veio em razão de suas colocações nos grupos temático-reflexivos de que participei, sempre referindo-se à vontade de retornar para a escola, ao arrependimento pela sua defasagem idade-série e por ver os demais adolescentes conseguindo vaga e ele não. Mesmo com os encaminhamentos e solicitações da Diretoria Regional de Ensino (DRE) local não havia sido efetivada matrícula, ficando para o próximo ano letivo a continuidade de seus estudos. Luiz verbalizou algumas vezes: "vou chegar lá quebrando tudo", "tenho vontade de matar aquela diretora".

Adolescente 6: Will

O nome escolhido é uma abreviação do nome do adolescente e também seu apelido. Will, desde a apresentação da proposta feita em um grupo no qual estava participando, demonstrou interesse, porém pediu sigilo, não queria se expor por medo e vergonha das situações que passava na escola. Will, ao final dos grupos, me procurou para relatar uma situação vivida com a diretora, quando foi acusado de um furto na sala de aula sem estar presente na hora do ocorrido. Chegou a me perguntar o que fazer e como agir. Disse que estava tentando se segurar para não agredir a diretora. Mostrava-se nos atendimentos sempre muito observador e tímido. Conversamos bastante, e ele se dispôs a ser entrevistado e relatar algumas das suas experiências escolares.

Adolescente 7: Keverson

O adolescente tem um nome incomum e preferiu optar pelo seu primeiro nome. Durante o período de pesquisa observei que ele oscilava em seus relatos com relação à escola, chegando a ser expulso, e com a intervenção da educadora de referência do Case foi matriculado em outra escola e em outro período escolar. Keverson passou a apresentar bons relatos da nova escola, mas posteriormente relatou diversas situações com a diretora que, desde sua entrada na escola, já o tratou de forma diferente, dizendo-lhe: "quem mandava lá era ela, e que se aprontasse até polícia costumava chamar para dar um jeito nos alunos". Esta fala foi reproduzida pelo adolescente quando conversava com a educadora. Ele sempre se apresentou interessado a estudar, porém justificava suas dificuldades em gostar da escola por enfrentar

situações de conflitos com professores e diretores, no que diz respeito às duas últimas escolas que frequentou, o que chamou a atenção para ser convidado a participar da entrevista. Sempre esteve cumprindo a medida com um comportamento respeitoso e educado com a equipe de trabalhadores e demais colegas de grupo de atendimento.

Adolescente 8: Erik

Este nome é parte do nome do adolescente, preferiu ser identificado. Erik teve a medida socioeducativa prorrogada pelo juiz por não cumprir as metas estabelecidas no seu Plano Individual de Atendimento (PIA), sendo uma delas a questão escolar. Erik tinha uma longa jornada escolar permeada de conflitos com um diretor. Era aluno do período matutino, e durante o tempo que esteve neste horário relatou várias situações, chegando até a ser agredido por policiais dentro da sala do diretor. Após a mudança de horário na escola, apresentou relatos positivos quanto à sua participação e interação escolar. Erik sofre com o abandono após a separação do seu pai. Em uma avaliação sobre o processo socioeducativo, Erik chegou a se posicionar dizendo: "consegui me sentir como gente aqui nesse espaço", quando questionado sobre a fala, disse que "se sentia diferente, como se fosse um bicho, porque era assim que olhavam para ele fora do espaço da medida". Tais expressões do adolescente despertaram interesse para sua participação na pesquisa. Erick sempre se mostrava bravo, com expressões faciais que pareciam demonstrar estar sempre com raiva, dono de uma voz grave e com um dialeto comum aos adolescentes envolvidos com o meio ilícito.

Adolescente 9: Gago

Gago é o apelido do adolescente que preferiu assim ser chamado, uma vez que se reconhece com dificuldade em se expressar por ter um pouco de gagueira. Durante os grupos, sempre se apresentou observador, pouco falava, apenas se expressava com gestos de sim ou não, mas sempre muito cuidadoso ao se reportar aos técnicos/equipe. Gago estava cumprindo medida pela terceira vez. Havia estado internado na Fundação Casa por duas vezes, dono de um repertório cheio de envolvimento no mundo da ilicitude. Ao ser convidado, aceitou logo, sem restrições. Gago estava perto de alcançar a maioridade. Foi entrevistado quando ainda contava 17 anos. O fator de múltiplas reincidências contribuiu para o convite, por se tratar de um adolescente que vivenciou diferentes momentos e experiências entre idas e vindas do meio aberto e fechado.

Adolescente 10: Bia

O nome Bia foi escolhido para ser chamada ao longo da descrição da sua entrevista. A abreviatura do seu nome é também o apelido utilizado por ela entre os familiares e amigos. Única menina participante desta pesquisa. Bia apresentava-se sempre muito bem arrumada e maquiada, posicionava-se pouco no grupo por se sentir só, a única menina, mas quando apareciam questões relacionadas ao universo feminino apontadas pelos meninos do grupo, Bia tomava a frente e desconstruía as falas ou enfrentava de forma segura e expressiva as falas dos adolescentes. Bia estava em defasagem idade-série e também prestes a completar a maioridade. Disse algumas vezes ter se envolvido na criminalidade por que queria status e se manter financeiramente. Chamou a atenção por alguns relatos sobre a escola, ao expressar: "estudar pra que senhora? ". Entre uma fala e outra mostrava querer mudar, mas dizia que com aquela escola em que estudava não dava. Não gostava da escola nem do período em que estudava, pela manhã. Evadiu durante o cumprimento da medida socioeducativa, mas logo foi encaminhada para outra escola para cursar o supletivo no período noturno, desejo demonstrado durante todo o período que esteve em medida.

Este recorte sobre alguns relatos antecedentes às entrevistas e a caracterização de situações que contribuíram para o convite de participação se fizeram importantes a fim de contribuir com a aproximação entre sujeito, objeto e propósitos na realização da pesquisa.

4.4 AS ENTREVISTAS

As entrevistas têm por objetivo os relatos de experiências dos sujeitos envolvidos mediante o resgate de situações e trajetórias vivenciadas no decorrer da vida escolar.

Sobre as características que compõem o uso deste recurso, é importante não esgotar a possibilidade de a entrevista acontecer em dois momentos, desde que seja acordado por ambas as partes envolvidas nesse processo, assim como não estabelecer uma determinação no tempo e duração da entrevista, por ser a narrativa do entrevistado prioridade, pois este é um momento dele, e deve ser respeitado porque está envolvido em um resgate histórico, experiências e situações no tempo presente, envolvendo passado e futuro também.

Diante desse contexto, Guerra (2014) apresenta, em seu material elaborado para a orientação em pesquisas científicas, a importância e as diferentes composições desta abordagem como instrumento de qualidade, além de demonstrar como utilizá-la na obtenção de resultados fidedignos e na conclusão de trabalhos realizados. Chamando a atenção para,

> “[...] assim, nesta técnica, é fundamental lembrar que a memória parte do presente. Dessa forma, a dimensão da temporalidade deve ser considerada por aqueles que pretendem usar a história de vida. Isso significa que uma mesma história contada e relatada por quem viveu essa história pode apresentar diversas versões, e se ocorrer um espaço de tempo entre a primeira e as versões seguintes, por exemplo, pode até parecer que são histórias diferentes, com sentidos diversos. Isso porque os enredos que compõem essas histórias são traçados por tramas subjetivas/intersubjetivas que, em momentos diferentes, podem ser estruturadas e configuradas de uma maneira, e em outros momentos estruturados e configurados de outras maneiras”. (GUERRA, 2014, p. 27)

A entrevista pode estar acompanhada de outros instrumentos, como análise de documentos, consulta a registros anteriores e relatos de outros envolvidos, recursos estes que podem complementar a realização além da narrativa do sujeito. Como nos chama a atenção Guerra (2014) quando orienta

> A opção por essa estratégia de coleta de dados não precisa ser única. Pode-se utilizar mais de uma técnica de coleta de dados em uma mesma pesquisa e, depois, no momento da análise, retirar de cada uma sua contribuição. A maior parte dos cuidados e zelos recomendados ao uso da entrevista de forma geral, se aplicam aqui. Porém, existem algumas especificidades que devem ser consideradas. (GUERRA, 2014, p. 26)

No entanto, foi possível utilizar este recurso acompanhado de suas diretrizes, ficando evidente a contribuição efetiva de fatos evidenciados que vão ao encontro dos objetivos e questionamentos desta pesquisa. Uma vez que as narrativas das situações vivenciadas pelos adolescentes, envolvendo resgate de uma fase que antecedeu o ato infracional e até o desinteresse de alguns pelos estudos, trouxeram a possibilidade de ingressar no universo desvendado pelos relatos, carregados de tristezas, medos, raivas e revoltas, além de questionamentos sobre a forma como o outro os veem. Outra questão apresentada foram as inúmeras dificuldades de reinserção escolar, a negação da vaga e o desgaste dos caminhos percorridos até consegui estudar novamente, diante das inconclusões de pensamentos sobre o ficar ou ir embora, abandonando de vez a escola.

A escolha oportunizou um espaço de valorização do eu e propôs um diálogo entre a visibilidade do que se quer e do que muitas vezes se torna invisível. Sendo este um momento em que vem à tona todas as marcas trazidas e carregadas na constituição de cada sujeito ante uma importante questão: A escola como espaço de aprendizagem, de inclusão e proteção, de garantia de direitos e deveres, ambiente de muitas demandas.

Todas as entrevistas foram realizadas em sala de atendimento no prédio na região central de São Bernardo (SP), onde acontecem os atendimentos dos adolescentes em medida socioeducativa. Antes de iniciar a entrevista era apresentado o equipamento de coleta de dados,

além de orientações como: a escolha de um nome fictício de identificação ao longo da entrevista, a importância de começar dizendo seu nome, idade e série escolar em que se encontra.

Com a finalidade de manter o sigilo e não identificar os adolescentes, optou-se pelo uso nomes fictícios, garantindo assim a ética e a privacidade das informações fornecidas por eles. Os adolescentes escolheram os nomes pelos quais gostariam de ser identificados no ato da entrevista, e posteriormente essa escolha foi respeitada no momento das transcrições.

A seguir, o material coletado a partir da narrativa desses adolescentes, quando discorrem sobre suas experiências dentro do ambiente escolar antes e depois de ter cometido o ato infracional, destacando-se alguns períodos vividos e situações que consideraram importantes expressar neste momento.

4.5 AS VOZES ADOLESCENTES

Este é um ponto da pesquisa que, assim como um órgão vital, se faz necessário para dar vida e se fazer vivos os acontecimentos e olhar dos sujeitos antes suas experiências de vida escolar.

Os relatos de experiências desses adolescentes se fazem presentes dando cor ao retrato de uma realidade em preto e branco vivida por eles, assim como abrindo as portas de um universo pouco conhecido por quem está distante deste contexto da medida socioeducativa e do contato com as realidades desses adolescentes sobre o recorte de sua vida escolar.

Ao disparar a questão norteadora: "*Me fale sobre suas experiências com a escola antes e depois do ato infracional...",* obtivemos os seguintes relatos:

1. MIGUEL

Bom, meu nome é Miguel, tenho 17 anos, tô na oitava série, fazendo supletivo aqui no EJA e enfim... Tô fazendo medida socioeducativa e eu parei com a escola quando eu tinha quatorze anos. Agora eu estou voltando. Minha experiência com a escola é complicada, desde moleque eu tenho problema, bastante, tive bastante confusão na escola com professor, às vezes eu tinha problema com certas matérias e alguns professores não davam a mínima. Depois de um tempo, repetindo bastante, repeti quatro anos a oitava. Depois de um tempo, eu decidi retomar e agora eu tô fazendo o supletivo. Igual... já tô com dezessete, era pra estar fazendo a escola normal, só que nenhuma escola quis me aceitar devido aos problemas que eu tive com a justiça. Eu tive que começar a fazer o EJA e é um lugar onde eu vejo muita, sei lá, como se pode dizer, muita

coisa que às vezes é difícil assim até de eu ir, por isso que eu parei bastante vezes. Tem professor que você até tenta aprender as coisas, só que às vezes o professor tá ali só pra ganhar o seu dinheiro, como muitos assim dizem, na própria escola, que se eles saírem dali, não vai mudar nada pra eles. Pode sentar ali, vai tá ganhando dinheiro e você que vai tá perdendo ali. É isso que eles falam. E às vezes é os olhos que ele te vê. Como você tá em medida, te vê como... Qualquer problema que tem na escola eles vão botar a culpa em você do que... mesmo se não tem certeza, vai botar a culpa em você, do que mesmo um moleque que não esteja e medida e esteja do lado. Muitas vezes já aconteceu na escola que eu tô aqui, que por exemplo, aconteceu um negócio lá que os moleques saíram zuando, pixando a escola, chutando as coisas e tem uma área lá fora, que era onde os moleques estavam. Eu tava meio do lado, só que eu fico na minha. Então o diretor saiu e já veio colocando a culpa em mim. Isso devido o quê? Eu coloquei na minha mente que foi devido de eu estar em medida, que eu só consegui a escola por causa que eu fui praqui encaminhado, que nenhuma escola queria me aceitar. Então daqui eu fui encaminhado e eu tive em mente que foi devido isso, porque, pô, uns cinco ou seis moleques e o único que levou a culpa, que não fez esse negócio, fui eu. Então eu fiquei pensando: Porra, será que é porque eu estou em medida? Como será que eles ficam pensando também? Nenhuma escola quis me aceitar, aí venho pra essa, acontece um negócio desses e eles já botaram a culpa em mim. E nos olhos deles, pô, você é só mais um número e às vezes eu quero ali aprender um negócio, mas muitas vezes eu tô faltando. Tô faltando porque não estou me sentindo legal ali dentro. Porque chego, e vejo... Passa as coisas na lousa, só que não explica matéria nenhuma, nenhuma mesmo. Eu tenho bastante problema com matemática e o professor passa lá, pô, coloca uns quadrados assim na lousa, uns negócios “Y”, tal coisa, passa lá, senta na mesa dele e fica mexendo no celular pô. Aí o que que vai adiantar, eu vou copiar ali o negócio, mas não vou saber fazer. E às vezes também não é o aluno chegar e falar pro professor explicar, às vezes esse é o trabalho dele, não só passar as coisas e sentar, é explicar. Depois que passou na lousa, beleza, já vem e explica. E muitos alunos também já falaram a mesma coisa pra mim, lá da minha sala, que a maioria dos professores só chega e faz isso, passa a lição e fica no canto dele ali. Um dia um chegou e falou que por ele, ele passa ali o negócio e vai estar ganhando dinheiro do mesmo jeito. Então, pô, pra eles às vezes não faz diferença nenhuma e às vezes vai e bota a culpa nos alunos, que o aluno parou porque é vagabundo, porque não quer um futuro, nada disso. Só que às vezes não é bem dessa forma. Os alunos querem, só que ao mesmo tempo ele se sente num lugar onde as pessoas não querem ele ali, ainda mais pra quem tá em medida, já repetiu bastante assim, aí que piora mais ainda. Bom, na minha opinião tem alguns professores,

estão ali e tentam te ajudar, só que a maioria não dá a mínima pro aluno. O que acontece é que às vezes o adolescente é culpado por certas coisas que ele não consegue, mas porque não está no alcance dele, mas não é culpa só do adolescente, é culpa do ambiente, do jeito que ele está sendo tratado, do jeito que as pessoas estão vendo ele, porque, pô, acho que ninguém gosta de ficar em um canto que sabe que tá sendo visto com maus olhares. Creio que ninguém gosta disso, você chegar num canto e todo mundo ficar te olhando torto. Percebo isso, por mais que ainda tenha mais uns alunos lá fazendo medida também... Só que... Eles mesmos já falaram pra mim que às vezes na conversa e tem um mau olhar, principalmente com os diretores ali e os que ficam ali na frente, ficam te olhando com uma cara meio que de deboche sabe? Por causa de qualquer coisa que acontece eles já querem botar a culpa em você e fica te olhando feio. Tipo assim... sabe? Você sai lá fora pra fumar um cigarro, já fica olhando e, pô, e daí acontece de uns moleques... tem uns playboyzinhos lá também que não tá em medida nem nada, e é os que mais gostam de usar droga na escola. Aí um moleque que tá em medida assim, tá lá fumando um cigarro, entra o cheiro lá pra dentro, o diretor sai direto e ele fica olhando pra quem? Com mau olhares. Fica olhando como, pô, se fosse você mesmo, como se já soubesse que foi você, sabe, já te julgando de uma forma que não daria pra explicar. Não tem como não falar que não percebe o jeito que eles olham, do jeito que te trata... E por isso muitas vezes eu não sinto vontade de ir pra escola, porque eu sei que vou chegar e vou ser ali visto com... de uma forma diferente dos outros e eu creio que não precisava disso, e ninguém gosta de ficar sendo olhado com maus olhares. Isso que eu acho. Antigamente era diferente, não via... esses maus olhares eu não via, dessa tal forma, mas sempre teve um pouquinho. Esse negócio, principalmente do que eu falei, que às vezes o professor não dá a mínima, isso aí eu sempre notei, porque eu sempre tive uma dificuldade com matemática... matemática e geografia, e sempre que eu ia pra escola eu parava por causa que eu tinha dificuldade disso e os professores não davam a mínima. Só que antes da medida, esse jeito que as pessoas te olhavam era diferente, mesmo não dando atenção, eles não te julgavam por qualquer coisa, porque você era visto como um dos outros ali, vai... que nunca cometeu esses atos e tal. Então você era visto da mesma forma que os demais. Só que depois da medida passou a ser diferente, você não é mais visto como os demais, como os outros, você é visto como adolescente que praticou tal coisa no passado, então por causa disso eles te julgam, te julgam e fica te olhando torto de... sei lá, às vezes bota a culpa em você por algo que não fez e fica afirmando. Teve bastante diferença depois da medida, teve sim, igual eu tô falando, você é visto como sei lá... Antes da medida eu não tinha esse problema, só que eu era visto como os outros, como um adolescente normal, só que depois disso, por um erro

que você já assumiu, tá fazendo tudo certinho, eles te culpam por isso, ficam te condenando por um erro do passado. Você é visto como diferente dos outros, sendo que você está fazendo a mesma coisa que os outros, tá ali pra estudar. Então... Mas da mesma forma eles não te veem como quem tá ali pra estudar, tá ali como um moleque que quer bagunçar, pô... que só conseguiu a escola por causa daqui, porque nenhuma escola queria aceitar. Nenhuma escola queria aceitar, então consegui a escola por causa daqui e eu creio que por causa disso eles, sei lá, acham que eu só tô ali pra bagunçar, pra causar, não estou pra aprender e às vezes ainda acha que a culpa é só dos adolescentes, na maioria das vezes. Sendo que não para pra olhar a própria escola, os próprios professores que tem e as coisas que estão acontecendo. Eu não vejo diretor entrando na sala quando o professor tá ali, sentado, mexendo no celular. Se o aluno não pode (tem lei), se o aluno não pode ficar mexendo no celular na escola, o professor pode ficar ali toda hora, ao invés de estar explicando tá ali mexendo no celular, agora vai o aluno pegar o celular pra receber uma ligação da mãe... Vai o aluno pegar... O professor já fica falando um monte... E o diretor não entra. Na hora que o professor tá ali sem fazer nada, o diretor não entra, agora vai você ficar mexendo no celular e o diretor entra, já fala um monte de você. Bom, eu vejo como?... Pra mim é um problema e faz eu me desinteressar mais ainda na escola. Porque, como eu falei, eu não gosto de ir pra não aprender nada e pra ficar sendo julgado vai... digamos assim, ficar sendo visto toda hora de "zoio torto" pelos outros e pô... o que que vai adiantar eu ir só pra ter matéria no caderno também? Isso aí não adianta de nada. E eu acho que não é só eu que passo por isso não, acho que é bastante adolescente que pensa da mesma forma que eu, que às vezes para de ir pra escola não porque não quer, porque às vezes ta vendo que, pô, se parar pra estudar em casa, pela internet, sei lá, vai ter mais aprendizado do que na escola e não vai ser visto de olho torto, não vai ter ninguém ali pra ficar te olhando torto. Você vai, sei lá... eu acho que na internet as coisas iriam explicar mais que o próprio professor, digamos da minha escola, não sei as outras, só que na internet eu acho que eu aprenderia bem mais do que nessa escola aqui que eu tô. Não adianta de nada, como eu falei, ter a matéria no caderno e o professor não explicar nada. E se eu também não parar pra procurar, pesquisar, eu não vou saber, por isso que eu tô falando, se eu chegar lá, pegar a matéria, beleza, chegar na internet e pesquisar sobre, aí eu vou aprender, mas isso aí deveria ser o que, como é que se fala, devia ser o professor que passasse né, passou a matéria, então ele que devia explicar sobre. Passou coisa de história, então ele devia explicar, sabe... e muitos adolescentes acho que também passa por isso. Por isso que larga, não tem mais interesse e por muitas vezes ali dentro da escola eu me sentia num lugar sei lá, que não era pra mim. Mesmo eu querendo aprender ali e tal, parando pra prestar atenção, eu via que não era um

lugar que era pra mim, que eu me sentia meio preso ali, meio chateado... Se olhar pra um lado tem um diretor te olhando feio, se olhar pra outro, tem lição na lousa, mas o professor sentado ali, sem fazer nada. Aí você faz qualquer bobeirinha, coloca um pé pra fora da sala, já falam um monte pra você e é isso o que eu acho. Nesse caso eu creio que tem bastante coisa pra mudar na escola. Principalmente você não ser julgado porque tá em medida socioeducativa. Isso é uma das principais coisas que eu acho que deveria mudar. Ser tratado como os outros, normal, ninguém ficar te olhando torto. Outra coisa que eu acho também é parar de colocar culpa só nos adolescentes, nos alunos, porque às vezes é a forma do ambiente, da escola e a forma dos professores de te tratar, as formas deles não querer passar o aprendizado pra você. Como eles falam, só tá ali pra ganhar o dinheiro deles e não é eles que não tá aprendendo nada. Eles mesmo falam que eles tá ali pra tá ganhando o dinheiro deles, mesmo eles passando lição ou não, ensinando ou não. Acho que isso devia mudar, o ambiente às vezes, a forma de ensino, sei lá, parar pra conversar também um pouco, porque não adianta só ficar passando lição, passando lição e nunca passar um aprendizado de verdade. Copiar todo mundo sabe, passar lição eles também sabem, só que parar pra explicar assim, pegar um aluno de canto, pô, igual falava, tenho um problema de matemática, vai ver se o professor também chega e quer parar com o aluno, assim de canto e explicar... Não, eles quer passar pra todo mundo de uma vez, que assim não vai tomar muito tempo deles, vai tá passando matéria e eles vai tá ganhando o dinheiro. Vai ver se eles gostam de pegar um aluno de canto assim pra tentar mesmo fazer o aluno absorver o aprendizado... Não gosta... E isso eu acho que devia mudar. E também lá na minha escola tem uma quadra de educação física que os próprios alunos não podem usar. Os próprios alunos não podem usar, tem gente de fora que usa, só que os alunos não podem usar porque a própria escola fechou pros alunos. Então, às vezes, a professora de educação física, ela mesma fala da escola, que, pô, o pessoal de fora usa a quadra e os alunos não podem usar.... Às vezes ela quer passar uma coisa diferente, uma aula em quadra assim e não pode, por quê? Porque a escola fechou e preferiu deixar aberto pra outras pessoas. Não sei o que que eles fazem, se tá alugando pra outras pessoas, só que eu acho que se a quadra é da escola, devia deixar pros alunos, que quer passar uma coisa fora da sala e não pode. Então por causa desse e outros motivos o aluno às vezes perde um pouco do interesse. Vai perdendo, vai perdendo, vai vendo como as coisas estão acontecendo, o jeito que está sendo tratado, tá vendo que não tá ganhando aprendizado algum e percebe que a melhor coisa é... sei lá. Parar e estudar sozinho mesmo, como eu falei, pela internet, não sei, procurar outra coisa, ou às vezes por isso que os alunos abandonam, porque cansa, cansa de ver a mesma situação e nada mudar, nada. Se parar pra, pô... se algum aluno

também falar isso vai adiantar o quê? Não adianta nada. E eu creio que muitas coisas tinha que mudar. É isso que eu acho. Bom eu creio que a mudança dessa situação podia melhorar e é isso o que eu acho, eu acho que a mudança é o principal objetivo dessa conversa, pra ver se algo, se algo muda, se eles para de tentar colocar a culpa só no adolescente e para pra ver como funciona realmente dentro das escolas, para pra ver o motivo dos alunos querer abandonar a escola, não ficar só colocando pressão, botando pilha e a culpa nos adolescentes. Acho que a palavra mudança pode resumir essa conversa, a mudança. Acho que é isso. (*silêncio total e olhar centrado para baixo por alguns minutos*).

2. HUMBERTO

Meu nome é Humberto, tô na oitava série, tenho dezessete anos. Minha experiência com a escola... é assim, quando eu era criança não eram muito boa não. Quando eu tava lá pela quinta, sexta série... eu era gordinho e todo mundo me zoava e pah... É, e hoje vejo que o que acontecia comigo era *bullyng* né?... e eu ficava revoltado com raiva, e batia em todo mundo. Fui crescendo e porque eu era gordinho eu ficava sempre com os meninos mais velhos e maiores, por que era um jeito que arrumei pra me defender...mas com isso fui me envolvendo com má companhia né... Mais depois que eu cresci fico de boa...porque me dedico né meu. Tô estudando, me dedicando, então assim vai ser de boa. Eu fiquei um tempo fora da escola porque me envolvi com uns negócios aí... porque eu não tava estudando também né, e voltei agora. Eu ficava matando aula, ficava matando aula né, fazendo besteira, tudo o que não era pra fazer, eu matava aula e fazia, aí eu repeti, até que eu parei de estudar. Repeti dois anos, na hora que eu fui repetir o terceiro eu falei "agora que eu vou repetir, eu vou parar", aí parei. Fiquei dois anos. Que eu repeti né? Repeti a 7ª série umas três vez. Aí só depois, lá dentro (referindo-seao período de internação provisória), fui voltar a estudar, e quando saí tive que entregar o portfólio lá... Lá na Fundação Casa. Aí tive que entregar o portfólio aqui na escola. No começo eles não queria aceitar, por causa que tava cumprindo medida né. Aí depois que a diretora me viu, minha mãe me falou né: "A diretora quer falar com você, quando você for estudar". Quando eu cheguei lá, minha mãe foi junto comigo, e foi lá falar com a diretora, aí ela me viu e mandou eu ir pra sala, ai minha mãe falou: "Ah nem precisa mais falar com ela não", eu falei "oxi, mas por que não precisa falar?", ela falou "não, ela já viu você, não precisa mais falar com ela não", eu falei "oxi... tá bom então". Aí fui estudando, fui me dedicando né nas aulas até hoje. Na escola lá, é boa. A diretora mesmo até esses dias foi pro intervalo, ofereceu até café pô, lá não tem nem café pra os alunos. Aí eu falei "vou aceitar", aí fui lá peguei um cafezinho, fiquei conversando

um pouco. Fiz um social... Esse caso mesmo eu não entendi por que a diretora me trata tão bem, às vezes penso o que será que ela quer, ou por que só comigo me trata assim? Nunca vi fazendo isso com outra pessoa. Então, no meu ponto de vista, a escola é boa, só não é bom pras pessoas que não se dedicam, que não quer nada com nada, é ruim, claro, vai inventar mimi e um defeito. Agora, pros alunos que se dedicam é outra coisa né, porque, pelo meu ponto de vista, aonde eu estudo, meus professor tá 100%, se dedica 100% pra gente, explica, tenta dar deles o máximo, pelo menos é o que aparenta, a escola é boa, os professor tudo bom, o tratamento bom. Que nem eu falei no começo né? Antes deles ter me visto, eles até que me julgaram, queria me ver, queria conversar comigo, isso e aquilo, mas depois que me viram, nem conversar queriam mais. É... Mas no meu ponto de vista também tem um pouco de preconceito nisso aí. Porque é o seguinte, no começo eles não queria dar a vaga, certo? Eles queria conversar comigo, depois que... queria conversar comigo e tal né? Aí o que, eu fui lá e depois que me viram, por exemplo, branco, loiro, olho verdes, pah! Minha mãe também é branquinha, tal, depois não precisava mais conversar comigo? Aí eu fico pensando? "Pô e se eu fosse de uma pele mais escura, moreno pah..., meio que não tivesse uma condição, fosse meio"... Aí eles ia conversar comigo, ia tentar mostrar o que pra mim, tentar conversar o que comigo? Aí eu fiquei pensando meio que isso daí né. O tratamento devia ser 100% diferente né, se fosse outra pessoa. Porque como foi eu, uma pessoa como eu assim, eles trataram dessa forma. Até com os professor, tudo, porque é incrível, eu, cumprindo medida socioeducativa, pô eu sou tratado mil vezes melhor que até outros alunos de lá. Os caras me trata bem demais, meu. Lá é, porque eu também trato eles, sei tratar eles também né? Dou boa noite, converso "Tudo bom? Tudo bom!". Dou atenção na aula, entendeu? Faço tudo direitinho. Que nem eu falei, pra quem se dedica é bom, agora pra quem não se dedica, arruma mil e um motivos... Como eu tava falando antes eu não tava estudando né, daí lá dentro na Fundação eu tava conversando com um funcionário que era firmeza, aí ele falou: "Ó, pra você sair, se você tiver matriculado, sua chance é maior", Aí no dia de visita eu falei pra minha mãe, eu falei: "Ó, vai atrás da matrícula e tal", e ela foi. Aí ela foi no "Bosco" (nome da escola) que é onde eu tô estudando, e eles não queria não aceitar não. Aí minha mãe falou na outra semana na visita que não tava conseguindo a vaga, e que eles não queria aceitar. Aí eu falei com aquele funcionário firmeza. Ele falou "Não, eles tem a obrigação de te aceitar, tem a lei aí que obriga e tal e pah". Aí eu falei pra minha mãe e ela conversou com ele e acho que orientou ela direitinho, aí não sei o que que deu que aí eu acho que depois dessa conversa eles aceitaram me matricular lá. Aí eles falaram "Ó, nóis tá aceitando, só que quando ele for vim, fala pra ele vim aqui na diretoria falar comigo e tal e tal". Aí depois que me viram,

minha mãe só falou: “Não precisa mais nem falar mais com ninguém não”. No começo minha mãe falou: “Ó, você tá indo hoje, você já vai falar com a diretora porque ela quer falar com você”. Aí assim que eu entrei na escola, aí ela falou: “Não, nem precisa entrar mais não pra falar com ela não, vai direto pra sala, só se comporta e já era”. Daí fiquei sem entender né? Achei isso muito estranho e pah, foi só me ver e tudo certo? Mas eu acabo ficando de boa na escola, ninguém me enche o saco, eu faço minha parte, não me envolvo em nada, fico na minha né, e tal. Daí vou levando assim e me dedicando porque é só o que eu posso fazer agora né? E também porque eu tô aqui né, e preciso tá estudando, o juiz falou, se não estudar não vai encerrar a medida, aí nós fica como né senhora? Com medo de voltar né? Aí tem que fazer o certo pra se livrar logo disso e tal. Mas a escola é... é a escola ainda que nós podemos aprender alguma coisa e pah. Pra mim é um lugar pra ter algumas possibilidade na vida né? Porque eu por exemplo penso em fazer um concurso, aí queria ser polícia federal. Acho que estudando ainda consigo né? É isso...tá bom né? Firmeza então.

3.BIEL

Então, eu sou Biel, to com 15 anos, na 8ª série. Então, eu repeti a 5ª série por falta de pouco aproveitamento, aí depois eu passei por... Eu passei pra 8ª, da 7ª pra 8ª, eu passei porque não podia mais repetir. Eu passei por “retrocência”, acho que um negócio assim. Aí depois agora na 8ª série eu abandonei, no meio do ano, devido que eu não tava com a mente muito boa pra tá estudando, aí eu acabei ficando mais em casa. No período da manhã eu ficava mais dormindo, de tarde eu cuidava dos moleque (irmãos), levava pra escola, ficava esperando e depois buscava né. Aí no período da noite, às vezes tinha uns ato infracional sim, mas pouca coisa. Eu não tenho vontade de parar de estudar, mas também não tenho aquela vontade mais de retomar por causa que eu to muito atrasado, tenho que fazer cinco anos. Era pra mim tá no 1º né? E como era pra mim ta no 1º e agora surgiu o 9º ano, agora eu vou ter que fazer cinco anos né, como eu disse. Aí fica difícil, agora tenho que fazer 8ª, 9º, 1º, 2º, 3º. Falá da escola pra mim é zoado sabe, porque em sou meio ruim nos estudos. Então, aconteceu... Cheguei na escola 2015. De 2015 pra cá eu fiquei... Na volta de 2015 pra 2016 eu tumultuei bem na escola, não vou mentir não, eu tumultuei bem, aí por conta disso eu acho que não tinha uma ligação boa com a diretora, aí depois disso aí eu comecei a ficar mais tranquilo, por causa que eu tinha que estudar mesmo né? Comecei pensar, só que aí depois a diretora já não começou mais... Queria só fazer eu ir embora da escola, queria colocar eu em outra e não conseguiu. Aí por volta de 2017, no meio de 2017, ela já... acho que ela me expulsou, ela conseguiu, aí eu consegui voltar pra escola, aí

aconteceu várias coisas lá, vários moleques também que tumultua pra caramba lá, aí não tem como. Lá eu conheço muita gente, por isso que eu não to querendo voltar pra lá. Porque querendo ou não, eu posso até... Como eu posso chegar e estudar, como eu também posso chegar lá e virar a cabeça como tava antes. Aí eu penso em ir pra outra escola né, porque lá eu vou conhecer outros educador, vou conhecer outros professor, vou conhecer outros pessoal, outras amizade, aí eu posso até tá ficando mais tranquilo e tá estudando mais um pouco. É difícil. Aí o que acontece é que também lá é muita coisa. Lá aconteceu também, de uma vez lá, ó, a sala tá aberta aqui, tão de aula vaga, não tem professor na sala, entrou uma par de moleque e quebrou tudo. "Gabriel" já vem Gabriel... Aí não dá né. Tudo falam que foi eu, e pior que eu não era assim, daí que fico como? Revoltado né, e daí acabava fazendo bagunça memo, por que já que tudo era eu... É. Que nem, tem uma câmera aqui no corredor, quebrou a câmera, "vai lá chamar o Gabriel pra ver se não tem nada envolvido". Direto isso acontecia. Ela não gosta de mim, aquela mulher é folgada, ela vem pra cima dos alunos, ela trata nós como bandido, mesmo quem nunca fez nada de errado. Por causa que no começo de 2015... Ó, no segundo dia de aula, minha mãe já tava lá na escola, no começo do ano. Aí passando de 2015 pra 2016 eu tumultuei bastante. Ah eu chegava na sala e praticamente eu não fazia lição né. Aí o professor tá aqui explicando, falando, e eu to aqui conversando, trocando ideia, aí daqui a pouco eu saio, aí eu gostava de sair, fazer um rolê na escola, às vezes eu matava aula na quadra. Aí foi por volta disso, a diretora foi me conhecendo né, aí acabei tendo um... como eu posso falar... eu não tive uma boa coleta com ela né. Aí por volta disso ela acabou ficando desse jeito. Depois do ato infracional, agora o que eu tenho que fazer é trabalhar né, estudar, ganhar meu dinheiro da melhor forma, sem atrasar ninguém, sem fazer nada de errado, pra crescer na vida. Com relação à escola né, quando eu voltar pra escola agora, eu vou estudar né, pegar firme, aprender tudo o que eu não aprendi né, o tempo perdido aí, dois anos já se passou aí da minha vida e eu não pude tá aproveitando. Eu to novo né, tem que estudar. Ah devido isso daí, eu posso achar também que a diretora pode também tá me complicando, um probleminha que acontece, ela pode tá chamando a polícia, pode tá tendo um outro... como que fala? Uma outra coisa, uma ocorrência, alguma coisa. Que nem ela já fez várias ocorrência minha lá na escola. Ela chegou a ponto de chamar a polícia pra mim, mas a polícia não chegou lá, mas devido a uma coisa que eu não tinha feito, devido que quebraram um negócio lá, aí ela chamou quem tinha quebrado o negócio, tinha falado que tava fumando maconha no banheiro, sendo que eu não tinha nada a ver. Aí ela chegou a ponto de chamar a polícia, mas não chegou a viatura lá. É difícil né, porque eu posso ir lá também, posso sair complicado né, acontecer um negocinho besta lá, ela chamar

a polícia... É que eu ainda to respondendo o processo né. Se eu receber outro processo agora, eu não sei, acho que pode complicar né, aí é melhor eu tá tranquilo, ir pra outra escola né. Ah e pensar no futuro né, só trabalhar mesmo. Trabalhar, ralar, ganhar meu dinheiro da melhor forma e ajudar minha família em casa, que eles precisam. Vou querer cumprir até o final né, venho todo dia aqui assinar na hora certa, não chego atrasado, vim aqui participar, voltar pra casa e ficar tranquilo. É assim que quero ficar, pra não complicar de novo. Eu to sem a vaga ainda, porque como tava sem estudar, agora eu to esperando pela Fundação Criança encaminhar, mas eu conversei ali com o educador e ele falou que eu também posso correr atrás. Aí a partir de amanhã mesmo ou até hoje eu vou lá na escola já ver se eu arrumo uma vaga. Eu espero que assim que minha cabeça não mude né, que eu continue da melhor forma que eu to ainda, firme e forte, caminhando, e levar minha vida pra frente né, não andando só pra trás. Quero ir pra frente né. Quero ter um futuro ainda, sei que na escola que eu tava ninguém gostava de mim, era tipo uma perseguição. Agora cê imagina eu chegando lá de medida? Ah eles vão encrespar com certeza. Por isso num quero não voltar pra essa escola não. É isso... Não sei, mas acho que é só isso.

4. WILKEN

Wilken, 15 anos, estou na 7ª série. Antes de cometer o ato infracional, quando eu estudava, eu ia pra escola todos os dias. Meu avô não deixava eu faltar. Eu sempre gostei de estudar. Mas assim sempre o colégio pra mim foi um conhecimento, daí eu sempre fui aprendendo, mas com minhas decisões ruins eu fui me afastando do colégio. Só que agora que depois que eu vi, no dia que eu tava lá na Fundação Casa, a professora pegou e falou pra mim assim: Por que que você está na 6ª serie, sendo que tudo que eu vou perguntar pra você, você já sabe? Ela falou: “Wilken você é muito inteligente, por que você parou de estudar?”. Eu falei pra ela a professora foi umas decisões ruins que eu tomei. Mas eu quero progredir daqui pra frente, quero terminar meus estudos aprender uns conhecimentos bem além do que os que eu tenho hoje. Porque cada vez mais eu quero aprender, um dia eu quero ser mecânico automotivo como meu vô... Quero mexer com de tudo um pouco dessa área. Como eu falei um dia pra o Sr. Ditomaz (o juiz), eu vou conseguir, eu vou conquistar... Aí ele disse pra mim: você vai, mas você tem que querer se afastar dessas coisas erradas. Daí eu vou pegar e vou sair fora. Eu saí da Fundação Casa, e aí eu parei para pensar que ficar longe dos estudos pra mim foi ruim né? Só atrasou minha vida ficar longe da escola. Agora quando eu voltar pra escola vou me dedicar aos estudos. Eu não consegui estudar logo que saí ainda, porque como eu morei em sete estados brasileiro eu não tinha documento da escola, aquele papel lá que vai as notas... Como eu mudava muito não

tinha... Como eu voltei pra cá pra morar com minha mãe, aí eu me envolvi com ato infracional, fui preso, daí fiquei sem estudar. Minha mãe, depois que eu saí, tentou fazer minha matrícula, explicou que eu precisava estudar por que eu tando em medida não podia ficar fora da escola. Daí a diretora disse que só fazia matrícula se tivesse os documentos. Eu tava sem o RG, a certidão era velha, rasgada, e ela não aceitou. Minha mãe correu comigo pra providenciar todos os documentos que não tinha... Tirei todos. Daí ela foi lá na escola de novo com os documentos. Minha mãe disse que ela tava complicando pra não fazer a matrícula. Daí teve encaminhamento daqui pedindo a vaga, mesmo assim ela não aceitou. No começo eu achava que era por causa dos documentos, mas depois eu tirei os documentos e minha mãe foi lá várias vezes e mesmo assim ela não atendia nós. Minha mãe chegou a deixar os documentos lá pra fazer a matrícula. Daí juntou um pouco de cada coisa, minha mãe que não dava uma atenção pra mim, e os documentos, e também a diretora. Daí agora eu vou morar com meu avô em outro estado. Então minha mãe foi lá na escola e falou que queria os documentos de volta pra ir atrás de vaga né? Aí ela foi e atendeu minha mãe e disse que fazia o papel pra transferir e conseguir a vaga lá onde vou morar. Eu não estudei até agora, mas eu trabalho sabe, fico no farol limpando vidro pra juntar um dinheirinho. Às vezes ajudo meu avô com os carros. Ele disse que vai me ensinar o serviço, que é pra eu estudar, que eu tenho que trabalhar com ele, que ele quer me ajudar. Então agora vou embora com meu avô, e vou fazer tudo direitinho pra não arrumar problema mais. Eu quero ser alguém na vida, ter um futuro bom. Eu tô meio cansado sabe? Às vezes fico só nos pensamentos ruins, mas vou pra igreja pra ver se sai, e se não for vou pelo menos ler a Bíblia. Meu vô disse: você tá muito revoltado, precisa mudar seus pensamentos. É o que vou fazer.

5. LUIZ

Meu nome é Luiz, tenho 17 anos, tô na 7ª série. Antes de eu cometer o ato infracional, minha vida, minha relação com a escola era normal. Aí depois que eu cometi o ato infracional as pessoas parece que julga e não querem deixar estudar. Que eu dei muito trabalho na escola quando eu era pequeno e eles pensam que eu vou voltar com a mesma mente, sendo que eu vou ter mudado. Ah eu causava na escola e eu acho que é por isso que eles não querem me aceitar na escola, porque eles acham que eu vou ser a mesma pessoa que quer ser melhor que as pessoas. Tipo, cometeu o ato infracional, acha que pode fazer o que ele quiser da vida, mas não é assim. Ah... Eu fui lá levar a minha inscrição lá na escola, eles não quis aceitar não. Falou que eu tinha que procurar em outra escola, que lá não tinha vaga, mas só que já até saiu e eu acho

que é isso. Eles não querem que eu estude lá mesmo não. Falou se eu ia pra estudar ou se eu ia pra bagunçar. Aí eu falei que eu ia pra estudar, mas mesmo assim eles não me aceitaram. Tem três meses que eu tô na medida e não consegui estudar, tô aguardando a vaga em outra escola, que eles não quis me aceitar. Falou que era pra eu procurar em outra escola. Só acho que se eu tinha a vaga por que não me deixaram estudar? Ah, eles estão me julgando sem saber se eu mudei ou não. Senhora, do meu ponto de vista eu acho que eu mudei senhora, por que antes eu bagunçava, mas agora quero estudar sério memo. Porque pra mim hoje a escola é um local onde você vai pra aprender, pra aprender a ser alguém na vida. É isso. Minha mãe foi lá, só que ela falou que ia dar o retorno e até hoje nada, mesmo com o encaminhamento daqui ela não aceitou. Falou que ia ligar... e até hoje nada, e eu vou perder o ano agora né, porque até esperar sair outra vaga já era. Senhora, sem estudo eu não vou ser nada né? Já basta essa medida que eu tenho que cumprir, e sem escola aí fica difícil né? É ... porque se não for pela escola, o que que eu vou ser mais pra frente? Quero voltar, porque muitas das vezes pra você arrumar um emprego as pessoas falam: "Você tem que ter pelo menos o ensino fundamental completo". Aí você não arruma o serviço por causa disso. Aí como que você quer arrumar um serviço sem estudo? Eu já tô atrasado na escola porque repeti de ano umas quatro, por causa que eu entrei um ano atrasado, aí eu tive que mudar de uma região pra outra, aí nisso aí já foi dois anos perdidos, e uma vez que eu fui expulso porque a diretora me agrediu. Ano passado, a diretora falou que eu não podia entrar na escola porque eu tava causando. Falei que eu era estudante de lá e ela falou que se eu ponhasse o pé pra dentro ela ia pôr a mão em mim. Aí eu fui, entrei e ela me grudou pelo pescoço, falou que eu não ia entrar. Aí ela nunca mais deixou eu estudar lá. Falou que eu tinha que ficar 100 metros longe da escola. Aí... Aí eu fiz supletivo depois disso, aí eu fui preso de novo, e agora a outra escola não quer me aceitar. Agora já tô vendo que esse negócio vai demorar, e pior que tem a medida também, por que como que termina a medida desse jeito, mas tô aqui esperando e fazendo a minha como posso, não tô estudando porque não quero e sim porque não me deram essa vaga. Mas, na boa, essas coisas assim que acontece com nós é ruim não é? Porque você quer fazer diferente e tal, mas aí as pessoas não acreditam, e ainda te prejudica né, complicado viu. Mas vou estudar senhora, eu quero ser diferente, quero mostrar que não sou bandido não, que posso ser normal como os outros. Dificil é eles esquecer né que tô em medida, porque só tá em medida quem fez alguma coisa errada. Mas tô assim, tem nada não senhora, só isso mesmo.

6. WILL

Eu me chamo Will, tenho 16 anos, sou aluno do 9º ano, e cumpro a medida socioeducativa liberdade assistida. Na Escola? Experiência na escola não tenho muitas, mas quando eu era pequeno tudo era diferente, eu até gostava de ir pra escola, dava um pouquinho de trabalho, sabe né senhora, criança quer bagunçar, e às vezes levava bronca ou suspensão, mas não fazia nada de grave não, coisinha leve *rsrs*. Aí você cresce e tudo fica diferente, a escola fica mais difícil de entender, a rua e os amigos é a melhor parte quando a gente cresce. Daí vem as coisas que prejudica a gente né, as coisas erradas sabe? As drogas, o crime, o tráfico, e as mina também, essa é problema. Agora tô em medida, vou pra escola. De verdade, tô querendo parar com as coisas erradas e estudar sério memo. Mas às vezes é difícil viu, nossa, dá vontade de não ir mais, sério memo. Porque tem o diretor que chega até pedir pra sair da escola, liga, fala pra minha mãe ir lá, reclamando de mim sem eu ter feito nada, até sem eu ir pra escola eles fala que foi eu que fiz uma coisa que não foi eu que fiz... Uma vez tavão fumando maconha dentro da escola, sendo que eu não tava na escola. E esse tipo de droga também, eu não faço mais uso. Daí diretor veio falar que era eu, sendo que nem fui pra escola nesse dia, daí meus amigos me contou, começaram a me procurar na escola, aí fica ruim pra mim né, e fica feio ainda mais pra eles, porque me acusaram de uma coisa que não fiz e não faço na escola. Essas coisas desanima, porque é preconceito né? Quase todo dia tem um problema dentro da escola. É assim como as pessoa te olha, como ela vê você. Você estuda lá e pra eles você não tá aprendendo nada, conforme eles fala, que você é bandido, no ponto de vista deles, e não é assim que tem que ser, tem que respeitar, ajudar o próximo. Ninguém chega pedindo ajuda pra mim, mas sim critica muito. O meu comportamento é o normal. O mesmo que eu tenho na medida socioedutaiva eu tenho na escola. Educação com todo mundo, respeito, até um certo ponto, se me respeitar eu continuo respeitando, tem isso também, agora, se não quer respeito, aí eu nem falo com a pessoa, nem olho, pra evitar já outras coisas. E... a diretoria mesmo da escola... Se todas as escola for que nem a que eu estudo, tá perdida. A forma que a diretora fala com você, ela sempre quer alguma coisa em troca daquilo: Não, você vai falar pra mim quem tá soltando bomba na escola? Eu deixo você em paz. Fica tipo subornando você, pedindo pra pessoa ficar em paz, é... Pedindo pra você se comportar sem você tá fazendo nada, várias coisas. E eu sou doido de pagar de bico, eu não, se ela quer saber quem tá soltando bomba que vá atrás, só sei que eu não sou. Essas coisa diferencia um pouco, porque tô em medida sabe? Ao mesmo tempo que me tratam assim eles respeita um pouco mais também, que eles... Acho que eles tem medo da minha pessoa pelo fato de que você cometeu um ato, não pelo que você é. Aí é isso que complica a vida da

pessoa. Na escola, em qualquer uma escola, se você tiver passagem pra eles você não é mais uma pessoa normal, você não precisa mais estudar, pergunta "Por que que você vem pra escola? Por que que você vem pra escola sendo que você é bandido, ladrão?". Que nem, muitas vezes, vários professor já falou isso daí pra mim com raiva, desde a minha primeira passagem até essa daqui agora. Aí complica. Ah! Assim que eu comecei a estudar sumiu um celular dentro da sala de aula. E no primeiro momento a diretora já me tirou da sala de aula, já me destacou de todos os aluno, começou a fazer um monte de pergunta, perguntando se foi eu, quem foi, que eu sabia, já me acusando de uma coisa que nem foi eu que fiz, que nem no momento eu não tava na sala de aula, fui no banheiro, pedi pra sair, demorei, fiquei mexendo no meu celular lá. Quando eu voltei que a sala toda tava procurando, aí a diretora já me tirou da sala de aula, quis chamar minha mãe, meu pai, só que minha mãe tava no serviço, ela não podia vim, aí minha mãe depois foi lá na escola, fez a reclamação, falou que ia fazer um boletim de ocorrência contra a diretora... Como chama? É... Falsa calúnia, um negócio assim de falsa calúnia, que eu fui acusado, sendo que não foi eu. A diretora da escola de imediato já começou a pedir desculpa, que ia difamar a escola, pensando na escola e na vida dela, mas na hora de me acusar ela não pensou em mim, não deixou eu falar nada lá, só ficou falando, falando. Isso só comigo, só eu. Só porque tô em medida, porque se eu não tivesse a medida, ela tinha me deixado lá junto com todos os outros na sala de aula, perguntando de um por um. Não ia ter necessidade dela me tirar pra fora da sala de aula, descer comigo até lá no pátio, na diretoria pra fazer um relato e fazer as perguntas que nem foi eu, a acusação que nem foi eu. A própria dona do celular falou pra ela mesmo: "Não foi ele que pegou porque na hora ele foi no banheiro...", e ela continuou insistindo, insistindo, insistindo, aí até hoje ela pensa que é eu, mas não foi eu. Tudo eles tenta te prejudicar, outra coisa também, fala que se você fala arrogante com uma pessoa, um professor, você já tá brigando com ela. Questão de "ahh vamos chamar o pai na escola por causa desse aluno". E muitas... que nem, tem uma menina lá na escola que ela é deficiente, ninguém chega perto dela. Se eu chego perto dela, já falam "não, ele é preso, ele não tem nojo disso, que ela é deficiente". Agora por que não fala assim, "é porque ele gosta de ajudar os outros pah"... Não, mas ele quer alguma coisa dela, certeza. Todo mundo fica olhando assim. Aí complica mais eles do que eu né, que eu não tô fazendo nada, penso assim. Aí a mente deles que fica pensando várias coisas da minha pessoa. Às vezes fico pensando por que fazem isso, mas depois lembro da medida e das vezes que passei na escola depois dos meus atos, fico assim ahnn... meio constrangido né com todo esse... essas coisas que eles fazem. Que não é normal pra um ser humano, que nem fala "não, o ser humano é a raça mais inteligente do planeta Terra", se fosse a raça mais

inteligente ele respeitava. Que nem se fosse... que nem um cachorro, um cachorro respeita mais do que uma pessoa que te critica. Minha mãe sempre fala isso daí pra mim, pra mim esquecer, relevar tudo, mas não dá pra relevar, não é irrelevante algumas coisas. São coisas memo que você vai ficar pensando "opa ó lá aquela pessoa falou aquilo lá pra mim sem necessidade, não, mas por que que ela falou, será que é porque eu já fui preso, porque eu tenho medida", você já fica com a sua mente pensando em várias coisas. Acho assim, que falta humildade por parte deles, por tá pensando várias coisas de nós, de não conhecer nós de perto, por que só falam de nós pelo que já fizemo, pelo ato, porque já fui preso, e fiquei internado mais de uma vez. É assim como se você não valesse mais nada sabe. Eu fico pensando se nunca vão me olhar no olho e falar de mim sem me lembrar que tô em medida, porque isso não precisa lembrar né, a gente sabe que tem um processo e que precisa cumprir. Mas a escola não deixa a gente ser gente, e isso às vezes me dá vontade de sair causando sabe, já que me acusam de tudo, agora vou fazer pra eles ver quem eu sou. Mas depois penso, não, tem a medida né, e não quero mais ficar nessa vida assim não de coisa errada, tô de boa, só na minha. É isso, acho, só queria ser respeitado, assim sem ser por causa dos crimes sabe, respeito dos dois lados, que conforme eu dou respeito pra eles eu tenho que receber também. Só que esse respeito não tá voltando, só tá indo. Aí fica difícil pra conviver.

7. KEVERSON

Bom, meu nome é Keverson, tenho 16 anos, tô no 1º ano do Ensino Médio. Então, eu tive muitas experiências na escola que... Algumas foram boas, outras ruins, teve muita coisa que eu aprendi, que eu vi que não era o certo de fazer, muita coisa hein. Bom, vamos começar por fazer bagunça assim, esses negócios, porque quando eu era pequeno eu era atentado. Nossa, entrava pra escola e ficava só fazendo bagunça, esses negócios, hoje em dia já não. Hoje já não, eu vou pra escola, é melhor ficar no meu canto quieto, fazer minha lição. Até quando eu não faço também eu fico quieto né? Eu estudava lá (escola) né, aí vai, no primeiro mês de aula eu já tomei uma suspensão. Foi na época que eu ainda aprontava um pouco na escola. Tomei a suspensão, só que a minha mãe ela não ficou ciente dessa suspensão, foi aí que eu comecei a conversar mais com os moleque de lá e tal, aí depois disso eu já comecei a fumar maconha senhora, já vou transparecer pra senhora mesmo e... Aí, nisso, senhora ó, eu ia pra escola, só que minha mãe achava que eu tava na escola, mas eu não tava. Era todo dia assim, senhora. Hoje em dia eu me arrependo disso, ter perdido um ano, porque eu repeti uma vez né senhora. Ter perdido um ano, muita coisa que... que eu olho pra trás assim e falo "mano, podia ter feito

tudo isso diferente e tal". Ah senhora, eu sempre, sempre tive a curiosidade, sabe senhora? No começo não, no começo "Ah esse negócio é mó feio e pah", mas depois foi surgindo uma leve curiosidade, coisa de adolescente né senhora? Aí foi aí que eu falei: "Não, essa curiosidade vai sair agora". Eu fumei, gostei, e assim foi indo senhora. Aí fui me envolvendo cada vez mais. Bom senhora, depois do meu ato infracional eu mudei bastante senhora. Devido o quê? Devido a minha mãe que nunca me abandonou depois que fui parar lá atrás né, atrás das grades, e é isso senhora. Tipo, falei "Não, se minha mãe não vim visitar, ixe, vou sair pior", mas ela foi me visitar, tudo certinho, vi o sofrimento que ela passou, eu também vi o que eu sofri aí, foi aí que eu falei "Não, isso daqui não é pra mim não, ficar sofrendo não é bom não". Bom senhora, eu mudei bastante também por causa que eu vi que, senhora, sem estudo eu não sou nada, né senhora. O estudo hoje é a garantia do meu pão amanhã. O complicado é que as vez cê quer estudar, mas acontece umas coisas que desanima né. É tipo assim, ser perseguido, sabe senhora, por quê? Por causa que a diretora da escola sabe né de tudo, que tô em medida e tudo mais. Às vezes ela vem até tentando me prejudicar, que nem aconteceu esses dias, que houve um ocorrido lá na escola que ela falou que eu joguei água numa tia da escola e tal, só que aí eu cheguei a provar que não tinha nada a ver o que que ela tava falando porque a tia apresentava certas idade ali que... A minha vó também tem a mesma idade, sabe senhora, e eu não gostaria que fizesse o que ela falou que eu fiz com a minha vó, então pra que que eu vou fazer isso com uma pessoa assim? Entendeu senhora? A mesma idade, mesmas características, porque, pelo fato de ser idosa? Por causa que pra ela me acusar de uma coisa assim não é normal. Ela não vai "Não, ele fez isso e já era". Primeiro, antes dela ter feito isso, ela deveria ter juntado provas e tudo mais, entendeu senhora? Além de ter sido uma coisa que eu não fiz né? É por causa que ela até chegou a chamar a dona Cida (técnica de referência da medida). Foi feito pra me prejudicar né senhora, foi isso que eu interpretei. Eu ainda... Tipo, lá na nossa conversa, eu ainda... A diretora lá se "contradizeu" um pouco na palavra dela também, referente a outras coisas que tinha ocorrido também. É nessa de ter jogado água na tia né? Porque eu não joguei e ela me acusou de ter jogado. Só pra me prejudicar na medida entendeu? Mano essa mulher gosta de causar comigo, mas eu fico só observando, e tem dia que fico, senhora, de boa, ah mas tem dias que eu causo também *rsrs*. Mas assim eu fico pensando que por causa da medida eles faz umas coisas, tipo força sabe pra ver se a gente vai perder a linha. Mas tento me segurar, por causa que minha mãe não merece né que eu fico fazendo ela ir lá toda hora. Mas tô tentando senhora, fica na boa, estudar, porque eu quero trabalhar meu, tô doido pra fazer alguma coisa, mas nós não acha nada, parece que todo mundo sabe o que nós fez. Mas vou seguindo firmeza, certo? Agora

quero só me livrar disso aqui e pronto. É isso, se eu for falar tudo senhora *rsrs* vai ser um livro *rsrs*, muita coisa nós passa na vida, mas não vem ao acaso agora.

8. ERICK

Eu sou Erick, tenho 16 anos. Eu tô no 1º ano do Ensino Médio e antes de eu começar a cumprir medida socioeducativa a minha experiência na escola era bem diferente. Eu era normal, todo mundo me tratava normal. Era bem diferente, me tratava bem. Eu ia pra escola sem nenhum problema, não tinha nenhum problema. Aí depois que eu passei a cumprir medida socioeducativa, eu comecei a viver diversas situações constrangedoras. Até mesmo uma situação que eu vim de viver, que foi quando eu fui chamado na diretoria por uma coisa que não foi eu que fiz, mas como eu cumpro uma medida socioeducativa... É... a maioria das coisas, agora, são apontadas pra nós né, na escola. E aí foi na situação aonde que terceiros tinha feito e aí eu fui acusado, e aí eu tava na sala do diretor e aí o diretor veio e chamou as polícia né, chamou o policial, e o policial foi entrando na sala, perguntando quem era que tava de L.A., cumprindo medida socioeducativa, e nesse momento foi quando eu levantei a mão e o menino que tava comigo, que tava sendo acusado também, saiu da sala e só ficou eu, e aí eles começou a colocar a mão em mim, me empurrar, e me deu um tapão, e começou a falar as coisas, porque... por causa da minha medida, e foi uma coisa constrangedora que eu me vejo diferente dentro da escola e que é uma coisa que eu não passava antes, que eu não vivia antes e agora eu tô vivendo. A maioria das coisas que acontecem de errado é apontado pra nós, pra gente, pelo fato de nós ter tido uma atitude errada no passado né? O que aconteceu nesse dia aí foi que eles sentiram o cheiro de cigarro na escola, sentiram o cheiro de cigarro na escola e aí veio em mim né, veio em mim e mais um menino que era da minha sala, mas aí só ficou eu porque era só eu que tava com a medida socioeducativa. Isso que me constrangeu né? Ah aconteceu tudo que... Eles chegaram até me levar pra delegacia, assinar B.O, teve isso tudo assim. Aí depois desse ocorrido eu tive que mudar pra de noite, que foi quando eu estudava de manhã e o diretor de manhã ele encrencava bem comigo. Tipo ele ficava me observando, esperando um pé, tipo qualquer coisa ele já vinha em mim, qualquer coisa que acontecia na escola era eu, ficava parecia que embaçando senhora. Tinha uma perseguição. É. Ah, depois que eu mudei pra de noite, eu vi de amenizar um pouco, mas ainda não é a mesma forma, ainda eu vejo como que se eu fosse diferente na escola pela atitude minha no passado né? Uma coisa que eu fiz no passado e que agora é como se fosse uma coisa diferente pra ele né? Não, ele cumpre uma medida socioeducativa, é como se fosse uma coisa a mais né, uma marca. Quando eu saí da Fundação, eu já tinha a minha vaga na escola que eu tava já antes do ato infracional. Aí eu já saí já com a

minha vaga, só que aí eu cheguei lá na escola, eles já não queriam me aceitar, que a diretora é rígida né e ela já tinha uns problemas comigo antes e ela já não quis me aceitar, falando que não tinha a minha vaga, mas minha vaga tava lá, minha vaga tinha. E aí ela não quis me aceitar e depois eu tive que ir atrás de outra escola, e aí nenhuma escola queria me aceitar também. Foi aí que eu precisei de ajuda né, de ajuda daqui, das senhoras aqui da medida pra elas poderem me ajudar a conseguir minha vaga, senão não ia conseguir não. Ah na minha concepção eu penso nada a mais. Foi um erro meu, que eu me conscientizo hoje em dia, que hoje em dia eu já penso diferente, mas infelizmente tem pessoas que julgam né, que apontam a gente pelos nossos erros né e não vê as nossas melhoras, nossas mudanças. A situação que eu tenho dentro da sala de aula é que os professores tipo me apontam como "não, ó o menino da L.A.?" né senhora, e pra mim é uma coisa tipo, porque né, se eu sou igual a todo mundo, porque ele tem que estar expondo dessa forma né senhora? Não me chama pelo nome, pra que ele tem que expor isso se tipo... parece que é um algo a mais pra eles entendeu, uma coisa diferente pra eles, como se eu fosse diferente mesmo. Eu não me acho diferente. Eu me acho igual a todo mundo, mas eu vejo que eles me acham sim. Mas assim essas coisas desanima sabe, e às vezes não dá vontade de estudar não. Mas quero terminar minha medida e não dever nada pra ninguém, só isso. E depois não sei como vai ser, nem faço ideia.

9. GAGO

Meu nome é Gago, tenho 17 anos, tô no 1º ano do Ensino Médio. Já passei pela Fundação Casa, já cumpri medida socioeducativa, internação estou cumprindo pela terceira vez, e já passei por muitas coisas nessa vida que não foi brincadeira, assim como desde a escola até agora. Ah, na escola, desde pequeno eu nunca me dei bem na escola. Nunca, desde a 5ª série. Até a 5ª série eu ia bem, que eu não sabia ler nem escrever, lembro até hoje, mas aí conheci uns amigos, aí daqui a pouco eu aprendi a ler e escrever, aí eu comecei a andar com os meninos, aí eu conheci a má influência, conheci as drogas, conheci muita coisa. Mudou tanta coisa. Parar pra pensar assim, nossa... eu mudei muito. Na escola eu era bagunçado. Já fui... já fui expulso uma vez já porque eu bagunçava muito. Bom, o que muitos jovens de hoje em dia dizem que estudar por um lado é chato né, mas é bom pra nós, é o nosso futuro que está em jogo, mas eu nunca me dei bem na escola, nunca, desde pequeno. Aí depois que eu fui preso, quando eu voltei pra escola, tem uma parte do desrespeito né, o pessoal sabe que você já foi preso, queima a sua imagem né, não é legal. Nas duas primeiras vezes foi... As primeiras vezes foi estranho né. Todo mundo olhava com mal jeito, pensava que você tava perdido. Agora nessa última vez,

mesmo assim, pra mim foi normal. Muita gente, quando eu saí de lá, já tavam criticando eu, mesmo eu não fazendo nada, falando que eu ia voltar pra vida do crime, que eu ia destruir vidas e isso, mas eu tô aí, tô tranquilo, correndo atrás de um emprego, graças a Deus. Assim as pessoas vê nóis de... vê nóis como um pequeno problema no mundo, vamos se dizer assim. Acha que só porque nóis aprendeu fazer aquilo, nóis tem que fazer aquilo a vida toda, você entende? A pessoa acha que a pessoa não consegue mudar, não consegue evoluir, vamos se dizer bem assim. Já, já me discriminaram por causa disso, me discriminaram já. Passava na rua, já me chamaram de bandido, de traficante, que tem que morrer e não sei o que. Já entrei em briga por causa disso também, eu lembro. Uma vez eu taquei uma bomba perto de um menino na escola por causa disso também. Porque ele falou que eu era bandidinho, que devia morrer aqui, não sei o que. Falou algumas palavras que machucaram e eu acabei não gostando. Aí eu quis me vingar, mas só arrumei um problema pra mim, confusão, diretoria, e quase expulso. Esse menino era da rua né. Os que conhecia nóis por dentro da escola. Na escola mesmo assim os meninos que conhecia nóis né. Os meninos que conhecia assim nóis, sabia que nóis morava ali, sabia o que nóis fazia, ficava falando mal de nóis. Que nem essas coisas prejudica nóis, porque da problema né? A primeira vez pelo menos não. A terceira vez agora, que nem a última vez aqui, no momento não, porque eu tava indo pra escola e tava indo tudo bem, mas da segunda vez sim, não consegui arranjar escola direito por causa que tava em medida, achei que foi discriminação sabe, eu tinha acabado de sair, eu fiquei acho que dois meses sem estudar ainda por causa da escola, eu lembro, eles diziam que não tinha vaga. Falavam que não tinha vaga né, mas aí ter vaga tinha, mas não queria por causa do preconceito de mim né, porque eu tinha passado pela Fundação, tinha acabado de sair, já fizeram uma cara estranha pra mim, aí eles negaram a vaga. Aí eu vim na Fundação Criança, onde eu faço a medida socioeducativa e pedi a solicitação da vaga da escola. Aí foi onde eu consegui né, mas nos primeiros dias também foi ruim né, todo mundo me olhava de cara feia, me estranhava. Porque as pessoas vê nóis como um, vamos se dizer, com um olhar diferente né? A pessoa vê que nóis tá de medida socioeducativa, que nóis fez coisa errada, ela pensa que não adianta incentivar pra uma pessoa melhor. Ela vai olhar pra nóis só como um ponto negativo, que nóis não tem sentimentos, nóis só presta pra fazer aquilo, pra matar, roubar e destruir. Nóis não tem sentimentos, mas todo mundo tem, todo mundo tem. As pessoas não veem isso. Eu me senti, vamos se dizer, uma pessoa rejeitada, que ninguém queria tá perto, que ninguém queria ver, que ninguém queria nem chegar perto, assim, pra falar um oi, queria distância de mim, me deixar isolado. Me senti revoltado, abandonei a escola e acabei voltando pro crime. Nunca me dei bem com a escola, sempre tive dificuldades, tem hora que dá vontade,

sabe, de abandonar tudo, esquecer o mundo. Tem hora que eu fico sozinho pensando nisso. Mas daí penso na minha família. Minha mãe que precisa de mim. Que ela me ajuda, quer ver minha melhora, por isso que eu voltei a estudar, não faço mais nada de errado, tô correndo atrás de um emprego e vou conseguir. Minha família é tudo pra mim. Eu vejo um futuro melhor, pra mim pelo menos. Vejo uma melhora pra mim. Espero poder terminar tudo. Vou me esforçar o máximo que eu puder, vou todo dia pra escola e se eu conseguir arrumar um emprego também vou focar no trabalho. Ah... eu acho que eu poderia estar no mesmo pensamento de antes seu não tivesse de medida. Querendo ou não já é um incentivo pra mim né, pra mudar de vida. É um... vamos se dizer, estou abrindo o meu olho aqui dentro. Por isso que eu até gosto de vir pra medida. Porque eu acho que eu vejo de um jeito diferente. Graças a Deus estou conseguindo me manter na escola, quero é seguir em frente de cabeça erguida e sem me olharem torto como se eu fosse um estranho. Acho que é só isso, tá bom?

10. BIA

Oi, eu sou a Bia, tô no 1º ano do Ensino Médio, tô estudando, tenho 17 anos e tô cumprindo medida socioeducativa em Liberdade Assistida. Bom, minhas experiências na escola não foram muitas não, mas assim, por algumas que eu passei, também não foram muito boas, tipo porque na escola, assim, a gente vai pra escola no intuito de aprender, só que chega lá nem sempre é assim. Tipo o professor não quer saber de nada, os alunos também não colaboram, não tem respeito, não tem educação, não tem nada dentro da escola, e tipo o diretor também não é muito bom também não. E assim, o ensino de professor não vale de nada, porque tipo você chega na escola pra aprender, o professor passa alguma coisa lá na lousa, na apostila, pra você fazer, não explica nada, e fica por isso memo. Você vai perguntar alguma dúvida pro professor, o professor fala “se vira”, que você tem que aprender, você tem que ir lá sozinho, que não sei o que, mas não, ensino de professor ultimamente não leva em nada, não vejo muito ensino não. Então, eu já repeti de ano, repeti a oitava série. Também já fui expulsa sim por causa que eu só fazia bagunça na escola também, eu via que professor não queria saber de nada e os alunos também não queria saber de nada e fui me enturmando junto, acabei, tipo, eu ia pra escola, mas acabei deixando o estudo, tudo de lado, ia só pra fazer bagunça mesmo e tipo ficava nesse vai e vem e tipo, é... falava mais alto que diretor, professor, desrespeitava, tinha meu respeito também com quem tinha, mas como o professor também é linguarudo, tem uns que não tem muita paciência com o aluno, então eu também não tinha. E tipo, fui pra outra escola também, da outra escola foi a mesma coisa, fui expulsa, e foi indo assim, até que eu voltei pra uma outra escola também

que estou até hoje né... e o ensino continua do mesmo jeito. Professor não quer saber de nada, senta na cadeira, mexe no celular, finge que não tem aluno dentro da sala e não dá lição. Eu acho que isso acontece porque adolescente não quer saber de nada e professor vê que o adolescente não quer saber de nada também e não quer saber de nada. Eles... pra eles tanto faz como tanto fez, eles tem o estudo deles, nós que não vai ter o estudo que se dane, eles não tá nem vendo. Se aprendeu bem, se não aprendeu, pra eles também não vai fazer diferença. Eu vejo a escola como um lugar bom pra aprender, mas o que que adianta eu ver assim, sendo que quem tá lá pra ensinar não ensina, os aluno também que vai pra estudar não estuda, não faz nada. Então fica meio difícil né, porque a escola, querendo ou não, eu vejo como um ensino na minha vida no futuro. Porque, tipo, não adianta eu querer me dedicar numa escola que eu vejo que não vai ter ensino nenhum pra mim. Tipo, não adianta eu querer me dedicar, me levantar naquilo, sendo que chega lá e simplesmente vou sentar na minha cadeira e vou olhar pra cara do professor e ele vai ficar sentado mexendo no celular. Então fica difícil, essa é a parte mais difícil, só que a parte mais fácil que eu acho, pra mim, seria eu ir pra o supletivo, a escola a noite né, fazendo o supletivo, porque, querendo ou não, lá assim, os professor já é mais dedicado, os professor pega mais no pé, os professor conversa com você, senta ali, conversa, fala que não é assim. Por um lado, você vê uma coisa boa, mas por outro também não tem nada de bom não. Então, uma delas, que estando em medida e na escola, muitos, muitos, sei lá, muitos te olha meio estranho, eles te critica por você tá dentro de uma escola por uma medida socioeducativa, e isso, tipo, te traz a fazer besteiras, tipo querer bater, ir pra cima, mas nem sempre a gente perde a cabeça né?, simplesmente a gente coloca a cabeça no lugar e segue em frente, mas tipo de situações assim mesmo é difícil de tá dentro de uma escola cumprindo medida. Às vezes eu acho que não, por causa que antes de eu cometer meu ato infracional eu estudava sim, ia pra escola, tudo certinho. Depois que eu comecei a me envolver na bagunça dentro da escola, foi naonde que eu levei a bagunça pra fora. Comecei a levar a bagunça pra fora e da bagunça pra fora eu larguei de mão o estudo, por isso que eu repeti a oitava série, larguei o estudo de mão e me joguei no mundo, e foi naonde que eu cometi meu ato infracional e fui parar dentro da Fundação e... querendo ou não, dentro da Fundação também, dentro da Fundação, eu posso falar que a escola me deu um ensino bom, por causa que lá você, tipo, o professor pega muito no pé, o diretor pega no pé, então você não pode... Tipo, lá não era um lugar que você chegava e fazia o que você quiser igual você faz numa escola aqui fora. Então lá dentro eu me dediquei nos meus estudos, mas aqui fora foi difícil pra eu me dedicar. Até hoje é meio difícil, porque não tem respeito, não tem nada. Nada, nada, nada. Você chega dentro de

uma escola é a mesma coisa de você estar do lado de fora de uma rua. Então, pra mim tem sido... Não fácil, mas também não difícil. Tem sido um pouco dos dois, mas pra mim... sei lá... é isso, tá bom?

Os relatos de experiências desses adolescentes apresentaram questões objetivas e subjetivas que envolvem as relações humanas, demonstrando o quanto se faz necessário promover um espaço de *vez e voz* para que possam de fato discorrer sobre suas vivências, como quando feito neste momento um recorte com foco nas questões escolares.

5. O EMARANHADO DE UMA REALIDADE

As análises se deram a partir dos relatos de adolescentes em cumprimento de medida socioeducativa em meio aberto sobre suas experiências na escola, proporcionando um recorte a partir das percepções em meio ao tempo (presente) e espaço (escola) vivenciados por eles, sendo possível obter um leque de informações e o entrelaçamento de muitas das questões implícitas e explicitas nesta relação.

As entrevistas serviram como porta-voz das narrativas de experiências desses adolescentes, quando foi possível mergulhar na imensidão de seu ser cheio de percepções, onde o sentimento de pertença não era algo positivo, mas carregado de impressões de estigmas, rotulações, preconceito e discriminação em sua trajetória escolar após o ato infracional, e suas significações mediante o passado, o presente e o futuro.

Ao utilizar a questão norteadora "*Me fale sobre as suas experiências com a escola antes e depois do ato infracional*", foi possível proporcionar um espaço de *vez e voz* para esses sujeitos, onde pudessem se expressar ao narrar, na ordem que achassem melhor, suas experiências com a escola antes e depois ato infracional, além das suas expectativas ante os planos presentes em suas vidas que impactariam também seus futuros.

As análises foram feitas com base na teoria do Pensamento Complexo, sob a perspectiva da compreensão humana e dos complexos imaginários, além de presentes em toda a pesquisa os princípios da complexidade, dialógico, recursivo e hologramático; e, ainda, com base em outros autores presentes nesta pesquisa, que discorrem sobre a adolescência, a conflitualidade com a lei, a medida socioeducativa, a escola e as legislações vigentes em torno desta temática, buscando a interface da vida escolar, as experiências de vida e as subjetividades que envolvem as relações apontadas neste estudo.

Para o desenvolvimento das análises foram identificados alguns pontos comuns, considerados indicadores atrelados à intencionalidade da pesquisa, além de comuns entre as narrativas dos entrevistados. Estes indicadores passaram a ser analisados de acordo com as questões apresentadas subjetiva e objetivamente. São eles:

- Trajetórias;
- Rompimentos;
- Significações;
- A invisibilidade do visível.

Sendo apresentados os relatos de dez adolescentes entrevistados, sendo foi possível neste momento a utilização das falas como uma radiografia dessas experiências, com base nos trechos de suas narrativas, e por fim o agrupamento de temas relacionados conforme os indicadores acima.

Para uma maior compreensão as narrativas foram reunidas de acordo com seus temas indicados, sendo possível destacar entre eles o que correspondesse aos seus propósitos e respondendo aos anseios e objetivos de pesquisa, tendo esta aproximação resultado em um denso conteúdo extraído das entrevistas.

5.1 TRAJETÓRIAS

Sob este indicador buscou-se analisar as informações presentes que retratassem uma trajetória tanto pessoal quanto da vida escolar dos adolescentes, envolvendo o tempo e o resgate de situações que se fazem presentes em suas memórias, mesmo que ocorridas antes ou depois do ato infracional.

Em seu sentido etimológico, a palavra trajetória tem como um de seus significados no sentido figurado "caminho percorrido e sucessão de acontecimentos que fizeram parte da existência de algo ou alguém".[28] Já no sentido figurado corresponde às intencionalidades propostas diante deste indicador para análise neste momento da pesquisa, uma vez que se depara com o recorte de falas presentes nas entrevistas, transcendendo de forma objetiva e subjetiva para uma conclusão alusiva sobre os fatos vivenciados e marcantes no repertório das trajetórias desses adolescentes.

Durante os relatos fizeram-se presentes: os anseios diante da escola; a preocupação pelo retorno escolar; as dificuldades de aprendizagem e o não aproveitamento escolar; as expulsões e suspensões; os conflitos com o corpo escolar (diretor/professor/aluno); o abandono aos estudos; a defasagem idade-série; a desmotivação para continuar a trajetória escolar; as dúvidas sobre permanecer na mesma escola ou não; a troca de período e de escola; o arrependimento por estar fora da escola; o envolvimento com a ilicitude, como prática infracional e uso de substâncias psicoativas; o comportamento ora bom ora ruim na escola; a obrigatoriedade de estudar; o comprometimento em ser um bom aluno; o medo diante da

[28] Para explicitar a etimologia dos indicadores Trajetória, Rompimentos e Significações utilizados nesta pesquisa acessamos o Dicio, Dicionário Online de Português. Disponível em: <https://www.dicio.com.br/trajetoria/2019>. Acesso em: 20 jan. 2019.

conclusão da medida. Todas essas relações ambíguas estabelecidas entre adolescentes e o ambiente escolar.

Buscou-se nessas análises apresentar o repertório trazido por esses adolescentes no que se refere a suas experiências, assim como as diversas situações vividas. Acabou-se por identificar no tempo e espaço as questões referentes ao que se vivenciou ou ainda se vivencia no ambiente escolar, além apresentar o entrelaçamento desta realidade com a medida socioeducativa.

A seguir os relatos destacados e organizados por falas dos sujeitos envolvidos na pesquisa que correspondem ao indicador Trajetórias:

ADOLESCENTES	**TRAJETÓRIAS**
MIGUEL	"[...] minha experiência com a escola é complicada, desde moleque eu tenho problema, bastante, tive bastante confusão na escola com professor, às vezes eu tinha problema com certas matérias e alguns professores não davam a mínima." "[...] antes da medida, esse jeito que as pessoas te olhavam era diferente, mesmo não dando atenção, eles não te julgavam por qualquer coisa, porque você era visto como um dos outros ali, vai... quem nunca cometeu esses atos e tal. Então você era visto da mesma forma que os demais."
HUMBERTO	"[...] minha experiência com a escola... é assim, quando eu era criança não eram muito boa não [...] quando eu tava lá pela quinta, sexta série... Eu era gordinho e todo mundo me zoava e pah... É hoje vejo que o que acontecia comigo era *bullying* né?... E eu ficava revoltado, com raiva, e batia em todo mundo [...]." "[...] mas eu acabo ficando de boa na escola, ninguém me enche o saco, eu faço minha parte não me envolvo em nada, fico na minha né e tal. Faço tudo direitinho".
BIEL	"[...] eu abandonei, no meio do ano, devido que eu não tava com a mente muito boa pra tá estudando, aí eu acabei ficando mais em casa." "[...] eu não tenho vontade de parar de estudar, mas também não tenho aquela vontade mais de retomar por causa que eu tô muito atrasado, tenho que fazer cinco anos. Era pra mim tá no 1º né, e como era pra mim tá no 1º e agora surgiu

	o 9º ano, agora eu vou ter que fazer cinco anos né, como eu disse. Aí fica difícil, agora tenho que fazer 8ª, 9º, 1º, 2º, 3º.” “[...] falá da escola pra mim é zoado sabe, por que eu sou meio ruim nos estudos.” “[...] na volta de 2015 pra 2016 eu tumultuei bem na escola, não vou mentir não, eu tumultuei bem, aí por volta disso, eu acho que não tinha uma ligação boa com a diretora, aí depois disso aí eu comecei a ficar mais tranquilo, por causa que eu tinha que estudar mesmo né, comecei pensar.” “[...] eu tô sem a vaga ainda, porque como tava sem estudar, agora eu tô esperando pela Fundação Criança encaminhar, mas eu conversei ali com o educador e ele falou que eu também posso correr atrás [...]” “[...] eu espero que assim que minha cabeça não mude né, que eu continue da melhor forma que eu tô ainda, firme e forte, caminhando e levar minha vida pra frente né, não tava andando só pra trás.” “Quero ter um futuro ainda, sei que na escola que eu tava ninguém gostava de mim, era tipo uma perseguição. Agora cê imagina eu chegando lá de medida? Ah eles vão encrespar com certeza. Por isso num quero não voltar pra essa escola não [...]”
WILKEN	“[...] antes de cometer o ato infracional, quando eu estudava, eu ia pra escola todos os dias. Meu avô não deixava eu faltar. Eu sempre gostei de estudar. Mas assim sempre o colégio pra mim foi um conhecimento, daí eu sempre fui aprendendo, mas com minhas decisões ruins eu fui me afastando do colégio.” “[...] eu saí da Fundação Casa, e aí eu parei para pensar que ficar longe dos estudos pra mim foi ruim né. Só atrasou minha vida ficar longe da escola. Agora quando eu voltar pra escola vou me dedicar aos estudos.” “[...] eu não consegui estudar logo que sai ainda, porque como eu morei em sete estados brasileiro. Eu não tinha documento da escola, aquele papel lá que vai as notas, como eu mudava muito não tinha.”
LUIZ	“[...] antes de eu cometer o ato infracional, minha vida, minha relação com a escola era normal. Aí depois que eu cometi o ato infracional, as pessoas parece que julga e não querem deixar estudar.”

	“[...] que eu dei muito trabalho na escola quando eu era pequeno e eles pensam que eu vou voltar com a mesma mente, sendo que eu vou ter mudado. Ah eu causava na escola e eu acho que é por isso que eles não querem me aceitar na escola, porque eles acham que eu vou ser a mesma pessoa que quer ser melhor que as pessoas.”
WILL	“[...] experiência na escola não tenho muitas, mas quando eu era pequeno tudo era diferente, eu até gostava de ir pra escola, dava um pouquinho de trabalho, sabe né, senhora, criança quer bagunçar, e às vezes levava bronca ou suspensão, mas não fazia nada de grave não, coisinha leve *rsrs*. Aí você cresce e tudo fica diferente, a escola fica mais difícil de entender, a rua e os amigos é a melhor parte quando a gente cresce [...]” “[...] daí vem as coisas que prejudica a gente né, as coisas erradas sabe? As drogas, o crime, o tráfico, e as mina também, essas é problema. Agora tô em medida, vou pra escola, de verdade tô querendo parar com as coisas erradas e estudar sério memo [...]” “[...] o meu comportamento é o normal. O memo que eu tenho na medida socioeducativa eu tenho na escola. Educação com todo mundo, respeito, até um certo ponto, se me respeitar, eu continuo respeitando.”
KEVERSON	“[...] então, eu tive muitas experiências na escola que [...] Algumas foram boas, outras ruins, teve muita coisa que eu aprendi, que eu vi que não era o certo de fazer, muita coisa hein. Bom, vamos começar por fazer bagunça assim, esses negócios, porque quando eu era pequeno eu era atentado. Nossa, entrava pra escola e ficava só fazendo bagunça, esses negócios, hoje em dia já não.” “[...] hoje já não, eu vou pra escola, é melhor ficar no meu canto quieto, fazer minha lição. Até quando eu não faço também eu fico quieto né.” “[...] eu estudava lá (escola) né, aí vai, no primeiro mês de aula eu já tomei uma suspensão. Foi na época que eu ainda aprontava um pouco na escola.” “[...] tomei a suspensão, só que a minha mãe, ela não ficou ciente dessa suspensão [...].” “[...] foi aí que eu comecei a conversar mais com os moleque de lá e tal, aí depois disso eu já comecei a fumar maconha senhora, já vou transparecer pra senhora mesmo e... Aí, nisso, senhora ó, eu ia pra escola, só que minha mãe

	achava que eu tava na escola, mas eu não tava. Era todo dia assim, senhora [...].” “[...] hoje em dia eu me arrependo disso, ter perdido um ano, porque eu repeti uma vez né senhora. Ter perdido um ano, muita coisa que [...] que eu olho pra trás assim e falo ‘mano, podia ter feito tudo isso diferente e tal’.” “[...] no começo não, no começo “Ah esse negócio é mó feio e pah”, mas depois foi surgindo uma leve curiosidade, coisa de adolescente né senhora. Aí, foi aí que eu falei ‘Não, essa curiosidade vai sair agora’. Eu fumei, gostei, e assim foi indo senhora. Ai fui me envolvendo cada vez mais.”
ERICK	“[...] antes de eu começar a cumprir medida socioeducativa, a minha experiência na escola era bem diferente. Eu era normal, todo mundo me tratava normal. Era bem diferente, me tratava bem. Eu ia pra escola sem nenhum problema, não tinha nenhum problema.”
GAGO	“[...] já cumpri medida socioeducativa internação, estou cumprindo pela terceira vez e já passei por muitas coisas nessa vida que não foi brincadeira, assim como desde a escola até agora.” “[...] ah na escola, desde pequeno eu nunca me dei bem na escola. Nunca, desde a 5ª série.” “[...] aí eu comecei a andar com os meninos, aí eu conheci a má influência, conheci as drogas, conheci muita coisa.” “[...] na escola eu era bagunçado. Já fui, já fui expulso uma vez já porque eu bagunçava muito.” “[...] muitos jovens de hoje em dia dizem que estudar por um lado é chato né, mas é bom pra nós, é o nosso futuro que está em jogo, mas eu nunca me dei bem na escola, nunca, desde pequeno.” “[...] aí depois que eu fui preso, quando eu voltei pra escola, tem uma parte do desrespeito né, o pessoal sabe que você já foi preso, queima a sua imagem né, não é legal.”
BIA	“[...] minhas experiências na escola não foram muitas não, mas, assim, por algumas que eu passei, também não foram muito boas, tipo porque na escola

	assim, a gente vai pra escola no intuito de aprender, só que chega lá nem sempre é assim.” “[...] tipo o professor não quer saber de nada, os alunos também não colaboram, não tem respeito, não tem educação, não tem nada dentro da escola e tipo o diretor também não é muito bom também não. E assim, o ensino de professor não vale de nada, porque tipo, você chega na escola pra aprender, o professor passa alguma coisa lá na lousa, na apostila, pra você fazer, não explica nada e fica por isso memo [...].” “[...] também já fui expulsa sim por causa que eu só fazia bagunça na escola também, eu via que o professor não queria saber de nada e os alunos também não queria saber de nada e fui me enturmando junto, acabei, tipo, eu ia pra escola, mas acabei deixando o estudo, tudo de lado [...].” “[...] eu vejo a escola como um lugar bom pra aprender, mas o que que adianta eu ver assim, sendo que quem tá lá pra ensinar não ensina, os aluno também que vai pra estudar, não estuda, não faz nada.” “[...] depois que eu comecei a me envolver na bagunça dentro da escola, foi naonde que eu levei a bagunça pra fora. Comecei a levar a bagunça pra fora e da bagunça pra fora eu larguei de mão o estudo, por isso que eu repeti a oitava série, larguei o estudo de mão e me joguei no mundo e foi naonde que eu cometi meu ato infracional e fui parar dentro da Fundação.”

Fonte: Elaborada própria.

Foi possível identificar neste indicador as experiências anteriores ao ato infracional, em que os adolescentes trouxeram memórias de uma vida escolar muitas vezes permeada por atraso nos estudos, e na sua maioria apresentaram defasagem idade-série. Sob este aspecto pode-se dizer que as problemáticas antecedem o ato infracional, mas acabam por contribuir com a construção de uma outra trajetória no meio ilícito. A busca por um lugar que possa valorizá-los de forma que não precisem alcançar metas ou demonstrar seu aproveitamento em função de uma nota, assim como na escola, acaba por fazê-lo trilhar alguns caminhos recheados de insatisfação e incompletude pessoal.

Diante dessa questão, ao iniciarem seus relatos, alguns dos adolescentes trouxeram como ponto de partida suas experiências com a escola antes de estar em cumprimento de medida socioeducativa, sendo possível perceber essas semelhanças nas falas de alguns deles conforme

descritas aqui. Os adolescentes de modo geral descrevem como se percebiam na escola e as dificuldades encontradas tanto no que se refere à aprendizagem quanto em relação aos seus comportamentos e situações que envolviam diretores, professores e colegas de escola.

O que foi apresentado pelos adolescentes nesses relatos vem ao encontro do que foi apontado por Souza (2003) sobre as questões referentes à permanência na escola, em que estão relacionados a fatores como as condições do ensino proporcionado ao aluno, seja no âmbito da aprendizagem seja o tipo de ensino que lhe é oferecido, acarretando uma contradição sobre o que está disposto nas legislações, como no art. 53 do ECA, no qual estpa dito que se deve assegurar o direito à educação visando ao pleno desenvolvimento do aluno; além das condições de igualdade em sua permanência na escola. Esses fatos relatados pelo adolescente acabam representando uma realidade vivenciada não só por adolescentes em cumprimento de medida socioeducativa, mas por todo aluno que se encontra com dificuldades na escola, o que por muitas vezes acarreta sua desmotivação e desistência dos estudos por não ter suas necessidades supridas mediante as dificuldades encontradas, por exemplo, nos exemplos de situações citados.

Outra realidade trazida é de que as relações com esse espaço nem sempre são de aceitação, mas de rejeição e conflitos constantes, que demonstram a insatisfação pela atuação do profissional escolar assim como com o conteúdo a ser ensinado, questões estas que antecedem as recordações de um passado não muito distante.

Sobre esta situação recorremos ao pensamento complexo, quando Morin (2015) apresenta que o sujeito é produto do meio em que vive. Os relatos dos adolescentes remetem à situação de redução da sua pessoa, o que provocou uma reação inesperada como resposta ao que vivia no ambiente escolar. Também sobre esta situação o mesmo autor nos remete ao que chama de ecologia da ação, em que as intenções de ação são substituídas por outra inesperada, mas que retorna para seu ponto de partida.

Contudo, percebe-se que nas recordações remetidas ao tempo passado desses adolescentes estão presentes histórias que marcaram suas vidas, que são revividas ao longo de suas trajetórias, por terem resultado respostas de recusa e não aceitação no ambiente escolar por motivos antecedentes ao ato infracional. Sabemos que tal situação pode ocorrer em outros locais e momentos da vida, mas quando remetidas ao universo escolar consistem de cicatrizes deixadas no âmago do sujeito.

Os conflitos constantes denotam questões presentes que se referem ao ser “adolescente”. Como descreve Calligaris (2000) quando discute as questões que envolvem o universo adolescente, em que este quer romper com o universo adulto por não se sentir

pertencente, o que ocasiona o distanciamento, resultando em comportamentos inesperados, assim como escolhas por uma postura de enfrentamento e de combate entre o mundo adulto e o adolescente.

Ao adotar comportamentos de rebeldia, conforme apresentado em alguns dos relatos aqui apresentados, os adolescentes colocam-se diante das transformações que estão vivenciando em uma fase da vida permeada por conflitos internos e externos. Como citado por Dias (2001), quando se diz que o adolescente é um ser que questiona, que duvida, que inquire e não está satisfeito com o seu lugar (seja este qual for), por consequência ele acaba por rejeitar quase tudo que venha do universo adulto.

Ainda sobre o aspecto dessa transição, Erikson (1976) aponta a adolescência como sendo a busca do "eu", que possui resultados diversos de reações e comportamentos como angústia, passividade, revolta, dificuldade nas relações inter e intrapessoal, acumulada de conflitos de valores. Por ser adolescentes e possuir essas características, acabam por se deparar com a imposição do mundo adulto e do meio escolar em que estão inseridos, desencadeando uma identificação de si que nem sempre esperam ter. Nessa relação mútua se confundem com esse universo pouco conhecido até então do ser adolescente.

Sob o ser adolescente e suas aspirações, Morin (2013) diz que esta é uma fase de descobertas, de desejo de uma vida autônoma e ao mesmo tempo comunitária, de esperanças e desesperanças, de revoltas contra uma ordem social, onde as transgressões se fazem presentes, assim como as angústias e os sonhos. Sendo a adolescência representada para o autor como sendo o elo fraco da sociedade, por não ser nem criança nem adulto, mas um ser que fermenta dentro de si uma diversidade de sentimentos e, por consequência, atitudes, que interfere na forma de ver o mundo e o outro, ocasionando por vezes conflitos e descontentamento de si e do que o cerca.

A complexidade aborda as questões ambíguas e antagônicas, estabelecendo uma relação entre a parte e o todo, os contrários, as certezas e incertezas, a ordem e a desordem. Como dito por Morin (2015) quando remete aos princípios da complexidade, em que no dialógico destaca os antagonismos existentes nas relações e na sociedade, como se faz presente nos relatos desses adolescentes quando oscilam entre o querer ser e o querer fazer, quando ao mesmo tempo reconhecem a importância dos estudos para sua vida, mas estabelecem uma relação de conflitos e desistência desses estudos. Quando estabelecem em determinado momento corresponder positivamente às expectativas e modelos impostos para se sobressair positivamente, na verdade acabam muitas vezes colocando a medida como ordem para regrar

suas vidas, sendo que na verdade essa ordem vem em decorrência de uma desordem individual, e até mesmo coletiva, fazendo-se perceptível a presença desses contrários em suas vidas.

Ainda sobre os princípios, os relatos apresentam a recursividade das situações vivenciadas por esses adolescentes. Quando o desejo de estudar está intrinsecamente relacionado à obrigatoriedade em se tratando da medida socioeducativa, assim como a justificativa do abandono pelos estudos está diretamente ligada ao desinteresse e conflitos vivenciados no ambiente escolar. Uma age sobre a outra, uma interage e depende da outra, causando um turbilhão de situações que resulta em uma confusão em que causa e efeito se complementam. Ao abandonar os estudos por envolvimento na ilicitude, provocam um conjunto de reações que agem sobre si, como o atraso escolar, as dificuldades em permanecer no ambiente que representa diferentes questões para sua vida.

Contudo, a complexidade considera essas ambiguidades diante das interações do sujeito com o outro e consigo mesmo, em que é possível entender a necessidade de integração dos diferentes pontos de vistas e situações vivenciadas por esses adolescentes que resulte na troca de ações e reflexões acerca dos acontecimentos, problemas e situações que emergem em suas vidas. A subjetividade existente nesta relação é responsável pelo desencadear de situações inesperadas que se acumulam. Morin (2011) diz que projeção é uma transferência de estados psíquicos, assim como a identificação que resulta em transferências agentes de reciprocidade. As questões afetivas se misturam com o imaginário e interferem diretamente na objetividade do sujeito, dando asas aos complexos imaginários, em que os medos, aspirações, desejos e necessidades são elaborados pelo sujeito por meio do seu imaginário, como o que está presente nos relatos adolescentes que atribuem algumas questões às relações estabelecidas entre professor e aluno, que acabam por se tronar para eles a desmotivação pelos estudos, assim como as dificuldades de aprendizagem até então ignoradas no ambiente escolar. Essa subjetividade faz-se presente nas experiências do ser humano, marcando seu mundo interno, podendo ele internalizá-las ou não interligadas com seus valores, hábitos, crenças e costumes de uma realidade vivida, tanto social quanto cultural.

Neste momento é possível entender e pensar o adolescente em conflito com a lei como sujeito único e ao mesmo tempo múltiplo. Interagindo consigo e com o mundo, com sua realidade, sendo parte de um processo integrante onde é produtor e produto ao mesmo tempo, onde causa e efeito se complementam. Em relação ao ambiente escolar, este representa possibilidades para uma vida futura, mas também é visto como um espaço de conflitos que

resulta em uma não concordância sobre a dinâmica escolar instituída, o que leva ao possível rompimento com o espaço, comunidade e interesse escolar.

5.2 ROMPIMENTOS

Este indicador apresenta, a partir dos relatos de experiências dos adolescentes, o momento em que romperam, ou os fatores que os fizeram pensar em romper com o ambiente escolar, assim como alguns fatos que contribuíram para o abando escolar, representados por situações que resultaram marcas ao longo de suas vidas, descritos em tempos de passado, presente e futuro dessas relações com a conflitualidade em ambos os sentidos quando se inclui a escola.

O sentido etimológico da palavra rompimento tem significados expressos que traduzem a intenção deste indicador nas análises, ou seja, é a ação ou efeito de romper, de quebrar; abertura e quebra de relações entre pessoas ou rompimento de relações em seu sentido amplo. Por meio desta palavra foi possível, pelos relatos, identificar falas que condiziam com o que o indicador propõe.

Nas descrições fazem-se presente situações como: a desmotivação pela repetência e defasagem idade-série; o tratamento recebido por estar em medida; os estigmas e rotulações; o ato sobressai mais que o ser sujeito; o ser considerado diferente dos demais alunos; a rejeição por parte da escola; a obrigatoriedade da legislação de estudar; a determinação judicial; a atribuição dos fatores negativos; a negação da vaga escolar; os conflitos e situações de enfrentamento; ameaças sofridas; a manipulação para subornar uma boa avaliação; expulsões; e a desmotivação pelos estudos mediante a realidade encontrada no espaço escolar. Foram questões presentes a todo momento na maioria dos relatos dos adolescentes entrevistados, conforme descritos neste momento como sendo o rompimento:

SUJEITOS	ROMPIMENTOS
MIGUEL	"[...] depois de um tempo, repetindo bastante, repeti quatro anos a oitava. Depois de um tempo, eu decidi retomar e agora tô fazendo o supletivo. Igual... já tô com 17, era pra estar fazendo a escola normal, só que nenhuma escola quis me aceitar devido aos problemas que tive com a justiça, eu tive que começar a fazer o EJA, e é um lugar onde eu vejo muita, sei lá, como se pode dizer, muita coisa que às vezes é difícil assim até de eu ir, por isso que eu parei bastante vezes. "

	"[...] então por causa desse e outros motivos, o aluno às vezes perde um pouco do interesse. Vai perdendo, vai perdendo, vai vendo como as coisas estão acontecendo, o jeito que está sendo tratado." "[...] fica te condenando por um erro do passadoc[...] pra mim é um problema e faz eu me desinteressar mais ainda na escola." "[...] só que depois da medida passou a ser diferente, você não é mais visto como os demais, como os outros, você é visto como adolescente, que praticou tal coisa no passado, então por causa disso eles te julgam, te julgam e fica te olhando torto de... sei lá, às vezes bota a culpa em você por algo que não fez e fica afirmando."
HUMBERTO	"[...] eu fiquei um tempo fora da escola porque me envolvi com uns negócios aí. [...] eu ficava matando aula, ficava matando aula, né, fazendo besteira, tudo o que não era pra fazer, eu matava aula e fazia, aí eu repeti, até que eu parei de estudar... Repeti a 7ª série umas três vez." "[...] repeti dois anos, na hora que eu fui repetir o terceiro eu falei 'agora que eu vou repetir, eu vou parar', aí parei [...] ". "[...] minha mãe me falou né, "A diretora quer falar com você, quando você for estudar". Quando eu cheguei lá, minha mãe foi junto comigo, e foi lá falar com a diretora, aí ela me viu e mandou eu ir pra sala, aí minha mãe falou, 'ah nem precisa mais falar com ela não'."
BIEL	"[...] quero ter um futuro ainda, sei que na escola que eu tava ninguém gostava de mim, era tipo uma perseguição. Agora cê imagina eu chegando lá de medida? Ah eles vão encrespar com certeza. Por isso num quero não voltar pra essa escola não". "[...] lá aconteceu também, de uma vez lá ó, a sala tá aberta aqui, tão de aula vaga, não tem professor na sala, entrou um par de moleque e quebrou tudo. "Gabriel" já vem Gabriel... Aí não dá né. Tudo falam que foi eu, e pior que eu não era assim, dai que fico como? Revoltado né, e daí acabava fazendo bagunça memo, por que já que tudo era eu [...]".
WILKEN	"[...] como eu falei um dia pra o Sr. Ditomaz (o Juiz), eu vou conseguir, eu vou conquistar... aí ele disse pra mim: 'você vai, mas você tem que querer se afastar dessas coisas erradas'. Daí eu vou pegar e vou sair fora".

	"[...] como eu voltei pra cá pra morar com minha mãe, aí eu me envolvi com ato infracional, fui preso, daí fiquei sem estudar." "[...] minha mãe depois que eu saí tentou fazer minha matrícula, explicou que eu precisava estudar porque eu tando em medida não podia ficar fora da escola." "[...] daí a diretora disse que só fazia matrícula se tivesse os documentos, eu tava sem o RG, a certidão era velha, rasgada, e ela não aceitou." "[...] eu não estudei até agora, mas eu trabalho sabe, fico no farol limpando vidro pra juntar um dinheirinho." "[...] então agora vou embora com meu avô, e vou fazer tudo direitinho pra não arrumar problema mais."
LUIZ	"[...] ah eu fui lá levar a minha inscrição lá na escola, ele não quis aceitar não. Falou que eu tinha que procurar em outra escola, que lá não tinha vaga, mas só que já até saiu e eu acho que é isso. Eles não querem que eu estude lá mesmo não." "[...] falou se eu ia pra estudar ou se eu ia pra bagunçar. Aí eu falei que eu ia pra estudar, mas mesmo assim eles não me aceitaram. Tem três meses que eu tô na medida e não consegui estudar, tô aguardando a vaga em outra escola, que eles não quis me aceitar." "[...] falou que era pra eu procurar em outra escola. Só acho que se eu tinha a vaga por que não me deixaram estudar? Ah, eles estão me julgando sem saber se eu mudei ou não." "[...] ano passado, a diretora falou que eu não podia entrar na escola porque eu tava causando. Falei que eu era estudante de lá e ela falou que se eu "ponhasse" o pé pra dentro ela ia pôr a mão em mim, aí eu fui, entrei e ela me grudou pelo pescoço, falou que eu não ia entrar. Aí ela nunca mais deixou eu estudar lá. Falou que eu tinha que ficar 100 metros longe da escola [...]."
WILL	"[...] mas às vezes é difícil viu, nossa dá vontade de não ir mais, sério memo, porque tem o diretor que chega até pedir pra sair da escola, liga, fala pra minha mãe ir lá, reclamando de mim sem eu ter feito nada, até sem eu ir pra escola eles fala que foi eu que fiz uma coisa que não foi eu que fiz [...]."

	“[...] se todas as escola for que nem a que eu estudo, tá perdida. A forma que a diretora fala com você, ela sempre quer alguma coisa em troca.” “[...] mas a escola não deixa a gente ser gente, e isso às vezes me dá vontade de sair causando sabe, já que me acusam de tudo, agora vou fazer pra eles ver quem eu sou. Mas depois penso, não, tem a medida né, e não quero mais ficar nessa vida assim não de coisa errada, tô de boa, sóo na minha [...].”
KEVERSON	“[...] o complicado é que as vez cê quer estudar, mas acontece umas coisas que desanima né.” “[...] tipo assim, ser perseguido sabe senhora, por quê? Por causa que a diretora da escola sabe né de tudo, que tô em medida e tudo mais. Às vezes ela vem até tentando me prejudicar [...].” “[...] às vezes ela vem até tentando me prejudicar, que nem aconteceu esses dias, que houve um ocorrido lá na escola que ela falou que eu joguei água numa tia da escola e tal, só que aí eu cheguei a provar que não tinha nada a ver do que que ela tava falando.” “[...] é, por causa que ela até chegou a chamar a dona Cida (técnica de referência da medida). Foi feito pra me prejudicar né senhora, foi isso que eu interpretei. Eu ainda... Tipo, lá na nossa conversa, eu ainda... A diretora lá, se “contradizeu” um pouco na palavra dela também referente a outras coisas que tinha ocorrido também.” “[...] é, nessa de ter jogado água na tia né. Porque eu não joguei e ela me acusou de ter jogado. Só pra me prejudicar na medida entendeu?” “[...] mano essa mulher gosta de causar comigo, mas eu fico só observando, e tem dia que fico senhora de boa, ah mas tem dias que não eu causo também *rsrs* [...].” “[...] mas assim eu fico pensando que por causa da medida eles faz umas coisas, tipo força sabe pra ver se a gente vai perder a linha. Mas tento me segurar, por causa que minha mãe não merece né que eu fico fazendo ela ir lá toda hora.

ERICK	"[...] foi aí que eu precisei de ajuda né, de ajuda daqui, das senhoras aqui da medida pra elas poderem me ajudar a conseguir minha vaga, senão não ia conseguir não." "[...] eu não me acho diferente. Eu me acho igual a todo mundo, mas eu vejo que eles me acham sim. Mas assim essas coisas desanima sabe, e às vezes não dá vontade de estudar não."
GAGO	"[...] me senti revoltado, abandonei a escola e acabei voltando pro crime. Nunca me dei bem com a escola, sempre tive dificuldades, tem hora que dá vontade, sabe, de abandonar tudo, esquecer o mundo. Tem hora que eu fico sozinho pensando nisso."
BIA	"[...] e tipo, fui pra outra escola também, na outra escola foi a mesma coisa, fui expulsa e foi indo assim, até que eu voltei pra uma outra escola também que estou até hoje né... e o ensino continua do mesmo jeito."

Fonte: Elaboração própria.

Sobre os relatos dos sujeitos diante das desistências escolares, reprovação e descontinuidades dos estudos, estes elementos são constantemente apresentados por todos quando iniciaram seus relatos de experiências com a escola. Assim como uma certa insatisfação e vergonha demonstradas em seus rostos sobre estarem incompatíveis com a idade e seriação escolar. Os adolescentes entrevistados relataram que estavam fora da escola quando se envolveram nos atos infracionais, seja por desmotivação e desinteresse pelos estudos, seja por estarem na prática infracional, ocasionando no abandono posterior.

Dos dez adolescentes entrevistados, todos apresentaram histórico de repetência e de defasagem escolar, o que reporta a uma realidade apresentada pela maioria dos adolescentes e jovens no país, cujos fatores relevantes para o rompimento acabam por ocasionar resultados de insatisfação, e, por consequência, a dificuldade de se manter na escola por não se sentir mais atraído pelos estudos. Percebe-se um jogo de insatisfação e conflito pessoal e escolar por estarem em uma série que não é compatível com sua idade, o que acaba por ser também um fator de desmotivação.

Diante dessa questão, Souza (2003) discorre sobre o fracasso escolar ser um fator que acomete este público, demonstrado através da descontinuidade nos estudos, e as questões culturais e sociais em que estão inseridos esses adolescentes, por estarem à margem da sociedade e por vezes o abandono dos estudos ser uma primeira opção quando em busca de outras oportunidades ou espaços de pertencimento, como dito por eles.

Não seria este desinteresse algo correspondente à transição da infância para a adolescência? Dias (2001), em sua tese, discorre sobre ser esse período marcado por fatores desencadeadores de esperanças e frustrações, além de ser esta fase acompanhada de irresponsabilidades. A subjetividade intrínseca nessa relação acaba por transmitir uma impressão que colabora com o olhar sobre a adolescência e em especial aos que estão em conflitualidade com a lei.

Para Marques (2010) são características desta fase fatores que contribuem para a construção da identidade social e pessoal que se contrapõem diante destas relações, incluindo as institucionais. Na busca por sua identidade, esses adolescentes acabam por se distanciar do que seria para eles a imposição de regras e saberes; afinal, definem-se como sabedores de todo conhecimento pelo fato de não ser mais crianças.

Esses relatos acabam por reafirmar a insatisfação do adolescente por estar atrasado nos estudos e as consecutivas repetências por desmotivar a continuidade. O que corrobora Morin (2015) quando fala a respeito da ordem e desordem, sendo que estes dois inimigos se complementam, assim como um suprime o outro. O princípio dialógico permite manter a dualidade no centro da unidade, associando duas coisas ao mesmo tempo complementares e antagônicas, como no caso destes adolescentes estarem estudando, mas em uma série não compatível com sua idade, além de estar presentes os conflitos entre a importância dos estudos e a insatisfação por estudar ou desinteresse pelos estudos.

Se pensar no que Morin (2012) apresenta quando se refere à megamáquina social, como sendo importante a desordem para que se alcance a ordem, pois esta máquina é alimentada pelos turbilhões existentes e antagonismos presentes, essa desordem nem sempre é significado de agressão e delinquência, poendo ser de liberdade, iniciativa e criatividade. Podemos comparar a escola à megamáquina, pois necessita dos alunos e relações para funcionar; portanto, os alunos são responsáveis pela organização e funcionamento e devem ser considerados parte desta máquina.

O fato de um adolescente estar em medida socioeducativa não o diferencia de outros alunos que se encontram nesse espaço; ele não pode ser considerado o problema que pode vir a paralisar essa máquina, ou menos importante em seu funcionamento; ao contrário, precisa ser peça importante na engrenagem da máquina. Nenhuma instituição totalitária é totalmente integrada, é preciso considerar os mistos existentes em seu todo e em suas partes. Na escola, todos os alunos promovem ordem e desordem e, por consequência, contribuem para a organização e funcionamento da máquina. O sentimento de não pertença apresentado em alguns

momentos constitui o seu “eu”, e isso os torna vulneráveis às projeções e transferências, como aborda Dias (2008) quando diz que as individualidades determinarão a maior ou menor influência dos complexos imaginários, especialmente sobre a vida prática e real.

Sobre a busca pela reinserção escolar, situação apresentada por todos os adolescentes como sendo o ponto de partida para a concretude tanto da medida quanto dos planos futuros. De acordo com o art. 82 do Sinase (2012), é obrigatória a inserção do adolescente em medida socioeducativa em estabelecimento oficial de ensino público em qualquer período do ano letivo, contemplando as diversas faixas etárias e níveis de instrução. Porém, a educação é um direito humano assegurado no art. 26 da Declaração Universal dos Direitos Humanos, que prevê a gratuidade e a instrução para pleno desenvolvimento do sujeito.

Mas, ao retornarem à condição de aluno em cumprimento de medida socioeducativa, esses alunos acabam por se deparar com os estigmas sociais aplicados por meio do tratamento que lhes é dado pela equipe escolar.

Sobre a garantia de inserção e acesso à educação como direito, Volpi (1997) apontou ser esta uma questão a ser superada diante da execução da medida socioeducativa em meio aberto, portanto após as legislações que garantem o acesso. Ainda assim permanece a dificuldade em primeira estância de se efetivar este direito. A recusa de disponibilizar vaga por parte da escola é uma constante na vida desses adolescentes, principalmente se esse adolescente for ex-aluno e já se saiba que evadiu da escola por envolvimento com ilicitude. Esta é uma situação corriqueira, uma vez que os adolescentes buscam primeiramente retornar para a última escola onde estiveram e interromperam seu ciclo escolar.

Entende-se nessas questões a importância de superar essas barreiras presentes na trajetória de continuidade aos estudos desses adolescentes, conforme aponta Castro (2016), quando diz que é preciso haver um preparo dos profissionais de equipe escolar que ultrapasse os paradigmas existentes em torno deste público.

A dificuldade em conseguir vaga é uma questão que acompanha o adolescente em medida socioeducativa em meio aberto desde a sua chegada na instituição que irá acompanhá-lo. A LDB n. 12.796/2013 acrescentou o caráter de universalização da educação como direito, o que, por sua vez, deveria ser respeitado, independente de quem seja o aluno em busca de matrícula escolar.

A educação de adolescentes em conflito com a lei não pode ser diferente, pois reduzi-lo ao fato de estar cumprindo uma medida é negar esse sujeito de direito do acesso aos equipamentos públicos importantes paa o desenvolvimento humano e cidadão.

Sob o aspecto do pensamento complexo, Morin (2011) diz que a educação deve ilustrar o princípio de unidade/diversidade em todas as esferas, e que cabe à educação do futuro cuidar para que a unidade da espécie humana não apague a ideia de diversidade, e que a sua diversidade não apague a da unidade. A unidade humana traz em si os princípios de suas múltiplas diversidades. Compreender o humano é compreender suas unidades na diversidade e vice-versa.

Quanto ao adolescente em conflito com a lei, a questão é considerar que a capacidade humana se sobreponha à infracional, entendendo que esse adolescente tem suas multiplicidades e que não difere de nenhum outro adolescente como aluno na instituição escola. Considerar suas multiplicidades é ter em conta que tenha um leque ainda maior de experiências de vida quando somado ao ato infracional, mas que, no entanto, possui fragilidades anteriores que acabam por ser consideradas como únicas e exclusivas em decorrência do envolvimento com a ilicitude. Neste sentido, a compreensão da realidade vivida por esses adolescentes e a inclusão de fato poderiam contribuir para uma melhor aceitação de si e do que compete a escola.

Morin (2011) diz que a ética da compreensão pede que se argumente, que se refute, em vez de excomungar e anatematizar. Essa compreensão não desculpa nem acusa. Deve-se evitar a condenação definitiva pelo fato de sermos seres imperfeitos e capazes de cometer erros e ter fraquezas. Compreender deveria anteceder a condenação, só assim estaríamos nos caminhos da humanização nas relações humanas, conforme os dispositivos legais do PNEDH, assim como do ECA e da LDB.

Se no ambiente escolar esses adolescentes fossem recebidos e tratados como alunos em primeiro lugar, seria possível não haver tanta rejeição e hostilidade ante sua condição de adolescente em cumprimento de medida socioeducativa. Isto ocorre porque o ato antecede o humano desses adolescentes, dando espaço aos estigmas sociais e rotulações existentes na sociedade como um todo. Contudo, ver o adolescente em medida socioeducativa como alguém que enfrenta dificuldades como outro aluno qualquer é um desafio ainda a ser ultrapassado, pois as marcas dessas relações acabam por acompanhar esses adolescentes durante toda sua vida. Isto porque os rompimentos ocasionados muitas vezes não são superados, dando lugar à desistência e à falta de credibilidade em si mesmo por vestir a roupagem de eterno infrator que lhe foi imposta pela sociedade.

Morin (2011) chama a atenção para os novos tempos e provoca reflexões acerca do pensar inovador e globalizado, referindo-se às novas práticas pedagógicas que possibilitam uma educação transformadora voltada à condição humana, ao pensar que compreenda, sensibilize, considerando a diversidade cultural, à pluralidade dos indivíduos-sujeitos, propondo uma

construção de novos conhecimentos que possam envolver intrinsecamente sujeito-sociedade-natureza. Só assim será possível preparar as gerações presentes e futuras para uma sociedade que inclui, e não reduz nem fragmenta, mas que considera a multiplicidade e o multiculturalismo existentes no mundo.

5.3 SIGNIFICAÇÕES

Este indicador retrata os anseios e os significados que se fazem presentes na vida desses adolescentes, assim como nas questões que envolvem a MSE, a escola e os projetos futuros. Quanto à etimologia da palavra significações, este indicador afirma que é o plural de significação, o mesmo que sentidos, valores, acepções, importâncias, interpretações, significados. Corroborando com a proposta deste indicador de apresentar por meio dos relatos adolescentes como se percebem nessa relação com a escola, qual o sentido desta para suas vidas, assim como qual a importância e os significados são dados aos fatos descritos nas entrevistas, traduzindo o que parece estar presente de forma subjetiva nessas relações como a continuidade e permanência na escola, o que dificulta ou favorece a leitura feita por esses adolescentes diante da comunidade escolar.

Em seus relatos os adolescentes se fizeram constantes algumas questões, como o olhar que a comunidade escolar tem sobre eles; a dificuldade em conseguir a vaga escolar; o acesso ao espaço escolar a partir dos encaminhamentos do Case; o imaginário sobre como são percebidos na escola; a indicação de que a escola precisa mudar; a atribuição para si de responsabilidade sobre fatos e conflitos na escola mediante o fato de estarem em medida; os estudos como promessa para o futuro; a conclusão da medida atrelada à continuidade dos estudos; troca de período ou de escola para não se prejudicar; a busca pelo tempo considerado perdido; o medo de ser envolvido em discussões, conflitos e ser prejudicado no ambiente escolar; planos para o futuro; fazer tudo “direitinho” e ser um bom aluno; a maturidade diante do envolvimento com ato infracional; a repercussão da medida na escola; a medida como contenção dos seus atos; a sombra da medida socioeducativa; e as tribulações da adolescência. E, ainda, como a subjetividade diante dos relatos traz uma percepção de não aceitação, que está atrelada às significações dadas para a continuidade dos estudos e a permanência na escola, como descrevem os adolescentes:

SUJEITOS	SIGNIFICAÇÕES

MIGUEL	"[...] E às vezes é os olhos que ele te vê. Como você tá em medida, te vê como... qualquer problema que tem na escola, eles vão botar a culpa em você do que... mesmo se não tem certeza, vai botar a culpa em você[...]." "[...] só que nenhuma escola quis me aceitar devido aos problemas que eu tive com a justiça. [...] que eu só consegui a escola por causa que eu fui "daqui" encaminhado, que nenhuma escola queria me aceitar. [...] e eu creio que por causa disso eles, sei lá, acham que eu só tô ali pra bagunçar, pra causar, não estou pra aprender." "[...] aí venho pra essa, acontece um negócio desses e eles já botaram a culpa em mim." "[...] por causa de qualquer coisa que acontece eles já querem botar a culpa em você e fica te olhando feio." [...] você é visto como diferente dos outros, sendo que você está fazendo a mesma coisa que os outros, tá ali pra estudar." "[...] eu creio que tem bastante coisa pra mudar na escola. Principalmente você não ser julgado porque tá em medida socioeducativa. Isso é uma das principais coisas que eu acho que deveria mudar. Ser tratado como os outros, normal."
HUMBERTO	"[...] no começo eles não queria aceitar, por causa que tava cumprindo medida né. [...] daí lá dentro na Fundação Casa eu tava conversando com um funcionário que era firmeza, aí ele falou: "Ó, pra você sair, se você tiver matriculado, sua chance é maior". Aí, no dia de visita eu falei pra minha mãe: "Ó, vai atrás da matrícula e tal", e ela foi. Aí ela foi e eles não queria não, aceitar não [...]." "[...] que nem eu falei, no começo né, antes deles ter me visto, eles até que me julgaram, queria me ver, queria conversar comigo, isso e aquilo, mas depois que me viram, nem conversar queriam mais [...]." "[...] É... Mas no meu ponto de vista também tem um pouco de preconceito nisso aí. Porque é o seguinte, no começo eles não queria dar a vaga, certo? Eles queria conversar comigo, depois que... queria conversar comigo e tal né. Aí o que, eu fui lá e depois que me viram, por exemplo, branco, loiro, olho verdes pah, minha mãe também é branquinha, tal, depois não precisava mais conversar comigo? Aí eu fico pensando "Pô e se eu fosse

	de uma pele mais escura, moreno pah, meio que não tivesse uma condição, fosse meio”... aí eles ia conversar comigo, ia tentar mostrar o que pra mim, tentar conversar o que comigo? Daí fiquei sem entender né, achei isso muito estranho e pah, foi só me ver e tudo certo?” “[...] mas a escola é... é a escola ainda que nós podemos aprender alguma coisa e pah, pra mim é um lugar pra ter algumas possibilidade na vida né?” “[...] e também porque eu tô aqui né, e preciso tá estudando, o juiz falou, se não estudar não vai encerrar a medida, aí nós fica como né senhora? Com medo de voltar né, aí tem que fazer o certo pra se livrar logo disso e tal [...].”
BIEL	“[...] só que aí depois a diretora já não começou mais... Queria só fazer eu ir embora da escola, queria colocar eu em outra e não conseguiu.” “[...] aí eu penso em ir pra outra escola né porque lá eu vou conhecer outros educador, vou conhecer outros professor, vou conhecer outros pessoal, outras amizade, aí eu posso até tá ficando mais tranquilo e tá estudando mais um pouco.” “[...] depois do ato infracional, agora o que eu tenho que fazer é trabalhar né, estudar, ganhar meu dinheiro da melhor forma, sem atrasar ninguém, sem fazer nada de errado, pra crescer na vida.” “[...] com relação a escola né, quando eu voltar pra escola agora, eu vou estudar né, pegar firme, aprender tudo o que eu não aprendi né, o tempo perdido aí, dois anos já se passou aí da minha vida e eu não pude tá aproveitando. Eu to novo né, tem que estudar.” “[...] é difícil né, porque eu posso ir lá também, posso sair complicado né, acontecer um negocinho besta lá, ela chamar a polícia... É. Que eu ainda tô respondendo o processo né. Se eu receber outro processo agora, eu não sei, acho que pode complicar né, aí é melhor eu tá tranquilo, ir pra outra escola né.” “[...] vou querer cumprir até o final né, venho todo dia aqui assinar, na hora certa, não chego atrasado, vim aqui participar, voltar pra casa e ficar tranquilo. É assim que quero ficar, pra não complicar de novo.”

WILKER	"[...] mas eu quero progredir daqui pra frente, quero terminar meus estudos, aprender uns conhecimentos bem além do que os que eu tenho hoje. Porque cada vez mais eu quero aprender, um dia eu quero ser mecânico automotivo como meu vô [...]." "[...] no começo eu achava que era por causa dos documentos, mas depois eu tirei os documentos e minha mãe foi lá várias vezes e mesmo assim ela não atendia nós." "[...] daí juntou um pouco de cada coisa, minha mãe que não dava uma atenção pra mim, e os documentos, e também a diretora." "[...] daí agora eu vou morar com meu avô em outro estado... Então minha mãe foi lá na escola e falou que queria os documentos de volta pra ir atrás de vaga né. Aí ela foi e atendeu minha mãe e disse que faz o papel pra transferir e conseguir a vaga lá onde vou morar." "[...] eu quero ser alguém na vida ter um futuro bom. Eu tô meio cansado sabe."
LUIZ	"[...] meu ponto de vista eu acho que eu mudei senhora, porque antes eu bagunçava, mas agora quero estudar sério memo. Porque pra mim hoje a escola é um local onde você vai pra aprender, pra aprender a ser alguém na vida." "[...] senhora, sem estudo eu não vou ser nada né? Já basta essa medida que eu tenho que cumprir e sem escola, aí fica difícil né? É, porque se não for pela escola, o que que eu vou ser mais pra frente?" "[...] agora já tô vendo que esse negócio vai demorar, e pior que tem a medida também, porque como que termina a medida desse jeito, mas tô aqui esperando e fazendo a minha como posso, não tô estudando porque não quero e sim porque não me deram essa vaga."
WILL	"[...] acho assim, que falta humildade por parte deles, por tá pensando várias coisas de nós, de não conhecer nós de perto, porque só falam de nós pelo que já fizemo, pelo ato, porque já fui preso, e fiquei internado mais de uma vez, é assim como se você não valesse mais nada sabe [...]."

KEVERSON	"[...] depois do meu ato infracional eu mudei bastante senhora. Devido o quê? Devido a minha mãe que nunca me abandonou depois que fui parar lá atrás né, atrás das grades, e é isso senhora." "[...] tipo, falei 'Não, se minha mãe não vim visitar, ixe vou sair pior', mas ela foi me visitar, tudo certinho, vi o sofrimento que ela passou, eu também vi o que eu sofri aí foi aí que eu falei 'Não, isso daqui não é pra mim não, ficar sofrendo não é bom não'." "[...] bom senhora, eu mudei bastante também por causa que eu vi que, senhora, sem estudo eu não sou nada, né senhora. O estudo hoje é a garantia do meu pão amanhã."
ERICK	"[...] aí depois desse ocorrido eu tive que mudar pra noite, que foi quando eu estudava de manhã e o diretor de manhã, ele encrencava bem comigo." "[...] mas quero terminar minha medida e não dever nada pra ninguém, só isso. E depois não sei como vai ser, nem faço ideia."
GAGO	"[...] acha que só porque nóis aprendeu fazer aquilo, nóis tem que fazer aquilo a vida toda, você entende? A pessoa acha que a pessoa não consegue mudar, não consegue evoluir, vamos se dizer bem assim. Já, já me discriminaram por causa disso, me discriminaram já." "[...] a pessoa vê que nóis tá de medida socioeducativa, que nóis fez coisa errada, ela pensa que não adianta incentivar pra uma pessoa melhor." "[...] ela vai olhar pra nóis só como um ponto negativo, que nóis não tem sentimentos, nóis só presta pra fazer aquilo, pra matar, roubar e destruir. Nóis não tem sentimentos, mas todo mundo tem, todo mundo tem." "[...] mas daí penso na minha família. Minha mãe que precisa de mim. Que ela me ajuda, quer ver minha melhora, por isso que eu voltei a estudar, não faço mais nada de errado, tô correndo atrás de um emprego e vou conseguir. Minha família é tudo pra mim." "[...] eu vejo um futuro melhor, pra mim pelo menos. Vejo uma melhora pra mim. Espero poder terminar tudo. Vou me esforçar o máximo que eu puder, vou todo dia pra escola e se eu conseguir arrumar um emprego também, vou focar no trabalho."

	"[...] ah eu acho que eu poderia estar no mesmo pensamento de antes se não tivesse de medida. Querendo ou não já é um incentivo pra mim né, pra mudar de vida. É um... vamos se dizer, estou abrindo o meu olho aqui dentro. Por isso que eu até gosto de vir pra medida." "[...] graças a Deus estou conseguindo me manter na escola, quero é seguir em frente de cabeça erguida e sem me olharem torto como se eu fosse um estranho [...]."
BIA	"[...] professor não quer saber de nada, senta na cadeira, mexe no celular, finge que não tem aluno dentro da sala e não dá lição. Eu acho que isso acontece porque adolescente não quer saber de nada e o professor vê que o adolescente não quer saber de nada também e não quer saber de nada." "[...] então lá dentro eu me dediquei nos meus estudos, mas aqui fora foi difícil pra eu me dedicar."

Fonte: Elaboração própria.

Com relação às percepções diante do como a escola os veem, os adolescentes trouxeram suas impressões, descrevendo através de alguns fatos ocorridos na escola o que eles consideravam ser atitudes que os diferenciavam dos demais alunos. Os relatos são transbordados de sentimentos e de questões que retratam o cotidiano permeado de insatisfação, dificultando a permanência na escola por acharem que não são aceitos pela comunidade escolar.

Assim como aparecem nesses relatos, o desejo por ser tratados como "normais", o que representa para eles um ser igual aos outros, ser visto como um adolescente apenas como outro qualquer, sem rotulação, sem marcas, sem resíduos deixados pelo ato infracional cometido. Em apenas um dos relatos o ser diferente é ser tratado bem, cujo cometimento do ato infracional repercute de forma inversa, passando a ser mais bem atendido que os outros alunos, o que acaba por atribuir essa condição como um status e acompanhado de certo poder para o adolescente.

Essa percepção pode fazer parte de uma projeção-identificação-transferência-contratransferência presente no complexo imaginário apresentado por Morin (2011), quando as reações podem ser resultado da forma com que é tratado, e a rejeição pode estar ocorrendo de ambas as partes, tanto do adolescente quanto do professor. Essas projeções e identificações são transferências de sentido inverso. No imaginário essa relação passa a ser uma sobreposição de diferentes modos, explicados quando associados uns aos outros, como diz o autor. A partir daí o sujeito em contato com o mundo acaba por responder de forma recíproca ao outro.

Outro fator importante que podemos considerar nos relatos das situações apresentadas pelos adolescentes e que é apontado por Morin (2011) são os complexos imaginários, onde a projeção de nossas aspirações e necessidades, medos e desejos estão presentes e, portanto, essa subjetividade está nas experiências de vida do ser humano, passando a marcar o mundo interno do sujeito que externalizará ou não essas vivências de forma positiva ou negativa.

Os adolescentes entram em contato com seu imaginário, e mediante as situações vivenciadas cria-se um enredo, uma sequência de observações sobre como são tratados, chegando à percepção de ser diferentes na escola, e em alguns momentos esse ser diferente acaba por ser um privilégio, e criam um repertório no qual também se percebem melhor que os outros, pois apresentam um histórico a mais de vida no que se refere à prática infracional.

Castro (2016) chama a atenção sobre o preparo pedagógico dos profissionais para lidar com o público adolescente, uma vez que não só os que estão em conflito com a lei podem se deslocar para um imaginário de ações e reações, pois estes serão um meio de aproximação das diferentes temáticas existentes no âmbito escolar. Porém, ao lidar com esse público, os estigmas e estereótipos existentes acabam por falar mais alto do que a condição de aluno. Questões estas presentes nos relatos dos adolescentes, uma vez que entram em questionamentos sobre o papel do profissional na sala de aula e a forma com que estes se referem a eles.

De acordo com algumas observações feitas diante dos relatos, percebe-se que se aproxima do que Zamora (2008) apresenta quando diz que é preocupante o biologismo sobre as características atribuídas aos adolescentes mediante cor, aparência e fatores socioeconômicos, naturalizando a periculosidade aos que se enquadram neste perfil. Mas este não é o único fator, pois a condição de vivência na ilicitude e entrada no sistema de justiça acaba por deixá-los na condição de marginalidade perante o olhar da sociedade.

Sobre esses fatos, Morin (2012) ressalta a capacidade de o sujeito em alguns momentos se considerar como objeto, e de objetivar o outro reconhecido como sujeito, considerando o sujeito como um ser também subjetivo. Este autor cita que não ver o outro em sua humanidade, ou seja, totalidade, é uma atitude *inumana* em que o sujeito é visto em partículas, de forma singular apenas. Como ocorre nos relatos dos adolescentes, suas percepções e situações como exemplos de que este inumano está presente em suas relações.

Diante dos significados que atribuem ao espaço escolar e o sentido da escola para os adolescentes, foi possível extrair as observações e conclusões sobre diferentes aspectos, como pensar a escola como espaço de proteção, de direitos, e perspectivas de futuro a partir de suas experiências vividas. Contudo, nos relatos apresentados fica evidente a obrigatoriedade de

permanecer na escola para a conclusão do processo socioeducativo. O que permite enxergarmos quanto as questões escolares estão atreladas a diversas situações; uma delas é a obrigatoriedade de o Poder Judiciário considerar a efetivação do cumprimento da medida a partir da frequência e aproveitamento escolar satisfatório.

Uma preocupação dos operadores do sistema socioeducativo vem ao encontro do que apresenta Volpi (1997) quando diz que "[...] preocupados em fugir do senso comum, limitado à repetição de preconceitos e estigmas, apresentamos novas abordagens que nos permitem evoluir no sentido de consolidar um tratamento cidadão a estes adolescentes [...]".

Ou seja, a busca por combater os extremos existentes com a finalidade de construir uma abordagem socioeducativa que possibilite aos adolescentes uma mudança de atitude e possa construir um projeto de vida em que a dignidade e respeito estejam presentes e sejam um direito atribuído a todos.

Neste sentido a escola deixa de ser um direito garantido e passa ser um dever obrigatório de caráter punitivo para alguns. O que contradiz o disposto na Declaração Universal dos Direitos Humanos, em seu artigo 26, quando afirma a educação como direito humano orientada na perspectiva do pleno desenvolvimento da personalidade humana e do respeito aos direitos humanos.

Sabe-se que todo direito está acompanhado de deveres, e que um depende do outro para seu existir. Porém, a interpretação por parte de algumas pessoas, ou até mesmo o não entendimento e apropriação dos seus significados legislativos, pode acarretar o papel inverso, pois entende-se que aquele que não se apropriou deve ser sancionado de forma a responder por sua responsabilidade. Consequentemente a escola passa a ser uma obrigatoriedade, não porque é um direito de todo cidadão, mas porque está atrelado ao encerramento da medida socioeducativa. Diante desta perspectiva circulam as conclusões sobre buscar na escola o meio para encerramento da medida e manter um comportamento de aceitação com relação à obrigação, além da associação a uma busca de perspectivas futuras.

Sob os aspectos da obrigatoriedade, Volpi (1997) infere que se considera intervenção educativa o acompanhamento personalizado com relação à medida de liberdade assistida, de caráter protetivo, inserção comunitária, frequência à escola, princípios estes intrínsecos ao cumprimento da medida, entre outras obrigatoriedades.

Não seria este o verdadeiro sentido da escola? Poder estar em um espaço que reconheça o sujeito tanto na sua objeção quanto na objetivação, considerando o todo do sujeito e não só sua parte, integrando-o de forma que possa ser visto em sua globalidade.

Morin (2015) diz que a reforma do pensamento deve ser o grande avanço no que se refere à compreensão do mundo e do outro. Pois é na escola que aprendemos a integrar e não separar, pois esta herança da separação está contida em nossas entranhas, e é desta mesma forma que aprendemos a separar o sujeito das coisas. Um novo pensar gerará um pensamento do contexto e do complexo, gerando, por sua vez, um pensamento que liga e enfrenta a incerteza, que une e considera os antagonismos presentes no sujeito e no mundo.

A compreensão de si e do outro é, sobretudo, importante para avançarmos nas relações humanas, pois é a partir desta compreensão que conhecemos o processo de identificação de sujeito a sujeito, fazendo, por exemplo, que seja possível ver um criminoso não só como objeto crime, mas que é também composto de elementos subjetivos que o faz ser humano capaz de se superar e alcançar o ser humano que consideramos ser.

As narrativas dos adolescentes nos situaram em um tempo e espaço, e suas experiências nos colocaram de frente com sua realidade vivida conforme apresentado. Se não entendermos que no universo das relações humanas somos dependentes uns dos outros, e se não buscarmos uma constante compreensão de nós e do outro, tornar-se-á ainda mais difícil chegar-se à compreensão global.

As legislações não são suficientes para que esses adolescentes sejam integrados e se sintam parte de um todo, que se chama sociedade. Pois, só a necessidade do seu existir já é um fator que separa o sujeito que contribui para que esse adolescente seja visto de forma fragmentada e em compartimentos, ora aluno, ora adolescente, ora criminoso, ora sujeito de direito. Morin provoca, a partir da sua teoria, esse novo agir e pensar sobre o mundo e as pessoas.

Morin (2012), quando se refere ao que constitui o sujeito, fala sobre o princípio da inclusão e exclusão existente em cada um. Considerando que o sujeito está em relação com o outro e este pode se incluir e excluir-se no meio em que convive, as reações podem ser de desintegração desse sujeito para com ele e com o outro. Se fizermos alusão ao ato infracional, veremos que esse adolescente acaba por deixar de se sentir parte, sob a condição de excluído, passando a excluir-se, formando um ciclo de ação e reprodução negativo do seu ser e do outro.

Semelhança e dessemelhança são questões presentes nessas relações. O adolescente assemelha-se a um aluno, e está na escola por ser este um processo de inclusão acompanhado do seu direito, a formação e acesso ao aprendizado e conhecimento. Portanto, este processo o assemelha à condição de aluno em que se encontra e de adolescente em processo de desenvolvimento, como aponta Frota (2007), quando diz que a adolescência deve ser pensada

como uma categoria que constrói e reconstrói sua história pessoal e social por meio da sua relação com o meio, sendo produto e produtor ao mesmo tempo.

Nos relatos apresentados pelos adolescentes ficou evidente que se posicionam na maioria das vezes de modo a não incomodar ninguém no ambiente escolar, adotando uma postura que os tornam invisíveis dentro da escola.

Morin (2003) diz que a projeção-identificação-transferência está associada à afetividade do sujeito, por onde a magia é absorvida através da consciência subjetiva, havendo a substituição do estado antropomórfico para um estado de espírito de comunhão e sentimentos que alimentam a alma do sujeito.

O sujeito deixa de agir por sua vontade e passa a responder ao que recebe. Em seu imaginário, de alguma forma o medo do outro, o que pensa o outro sobre ele, acaba por alimentar certo poder, além de deixá-lo em uma condição de exposição mediante o fato de estar cumprindo medida socioeducativa. Essa relação desencadeia uma série de sentimentos e percepções que podem evidenciar a pulsão do imaginário dos sujeitos adolescentes, assim como interferir no seu comportamento e anseios diante dos estudos.

5.4 A INVISIBILIDADE DO VISÍVEL

Neste último indicador é importante destacar as falas dos adolescentes, que remetem a condição de invisíveis é de visíveis, porém uma visibilidade atribuída à negatividade do seu existir no ambiente escolar. O sentido etimológico deste indicador se dá em variáveis que se confundem e se completam, mas que se faz necessário para as análises como sendo este o que resultou das percepções do adolescente em relação a suas trajetórias, rompimentos e significações no que se refere às experiências escolares.

De acordo com as prerrogativas da medida socioeducativa em meio aberto e as legislações que regem o adolescente autor de ato infracional, há obrigatoriedade do retorno aos estudos, assim como sua permanência, e apresentação de aproveitamento escolar satisfatório. Contudo, esse retorno nem sempre é imediato, ou comum, como deveriam ser, as marcas deixadas por uma trajetória infracional acabam por dificultar o acesso e a garantia de um direito.

Estiveram presentes nos relatos questões como: a percepção de um olhar negativo depois do ato infracional; a dificuldade de inserção na escola por estar cumprindo uma medida; as marcas e rotulações; o chamado L.A. na escola; a culpabilização por fatos ocorridos na escola; o julgamento pessoal; o status e repercussão da medida; constantes conflitos; violações de direitos; o peso da medida; o estigma de infrator; sentimento de não pertença; a medida como

carimbo; a percepção em ser diferente na escola; aluno problema; a rejeição; sentimento de vergonha; os múltiplos olhares de indiferença; falta de credibilidade; desconfiança; ser visto como eterno infrator. Foram estes os relatos que se destacaram sobre esses aspectos:

SUJEITOS	MARCAS DE UMA TRAJETÓRIA
MIGUEL	"[...] antes da medida eu não tinha esse problema, só que eu era visto como os outros, como um adolescente normal, só que depois disso, por um erro, que você já assumiu, tá fazendo tudo certinho, eles te culpam por isso." "Então o diretor saiu e já veio colocando a culpa em mim. Isso devido o quê? Eu coloquei na minha mente que foi devido de eu estar em medida, que eu só consegui a escola por causa que eu fui daqui encaminhado, que nenhuma escola queria me aceitar [...]"
HUMBERTO	"[...] que nem eu falei no começo né, antes deles ter me visto, eles até que me julgaram, queria me ver, queria conversar comigo, isso e aquilo, mas depois que me viram, nem conversar queriam mais." "[...] até com os professor tudo, porque é incrível, eu, cumprindo medida socioeducativa, pô eu sou tratado mil vezes melhor que até outros alunos de lá. Os caras me trata bem demais meu." "[...] eu não entendi porque a diretora me trata tão bem, às vezes penso o que será que ela quer, ou porque só comigo me trata assim? Nunca vi fazendo isso com outra pessoa [...]."
BIEL	"[...] ela não gosta de mim, aquela mulher é folgada, ela vem pra cima dos alunos, ela trata nós como bandido, mesmo quem nunca fez nada de errado". "[...] ah devido isso daí, que eu posso achar também que a diretora pode também tá me complicando, um probleminha que acontece, ela pode tá chamando a polícia, pode tá tendo um outro... como que fala? Uma outra coisa, uma ocorrência, alguma coisa."
WILKER	"[...] minha mãe disse que ela tava complicando pra não fazer a matrícula. Daí teve encaminhamento daqui pedindo a vaga, mesmo assim ela não aceitou."

LUIZ	"[...] mas na boa essas coisas assim que acontece com nós é ruim não é? Porque você quer fazer diferente e tal, mas aí as pessoas não acreditam, e ainda te prejudica né, complicado viu." "[...] mas vou estudar senhora, eu quero ser diferente, quero mostrar que não sou bandido não, que posso ser normal como os outros. Difícil é eles esquecer né que tô em medida, por que só tá em medida quem fez alguma coisa errada. Mas tô assim, tem nada não senhora, só isso mesmo."
WILL	"[...] uma vez tavão fumando maconha dentro da escola, sendo que eu não tava na escola. E esse tipo de droga também, eu não faço mais uso. Daí o diretor veio falar que era eu, sendo que nem fui pra escola nesse dia, daí meus amigos me contou, começaram a me procurar na escola, aí fica ruim pra mim né?" "[...] você estuda lá e pra eles você não tá aprendendo nada, conforme eles fala, que você é bandido, no ponto de vista deles, e não é assim que tem que ser, tem que respeitar, ajudar o próximo [...]." "[...] essas coisas diferencia um pouco, porque tô em medida sabe, ao mesmo tempo que me tratam assim eles respeita um pouco mais também, que eles... Acho que eles tem medo da minha pessoa pelo fato de que você cometeu um ato, não pelo que você é." "[...] na escola, em qualquer uma escola, se você tiver passagem pra eles você não é mais uma pessoa normal, que você não precisa mais estudar, pergunta "por que que você vem pra escola? Por que que você vem pra escola sendo que você é bandido, ladrão?". Que nem, muitas vezes, vários professor já falou isso daí pra mim com raiva, desde a minha primeira passagem até essa daqui agora." "[...] ahh assim que eu comecei a estudar sumiu um celular dentro da sala de aula. E no primeiro momento a diretora já me tirou da sala de aula, já me destacou de todos os aluno, começou a fazer um monte de pergunta, perguntando se foi eu, quem foi, que eu sabia, já me acusando de uma coisa que nem foi eu que fiz, que nem no momento eu não tava na sala de aula, fui no banheiro, pedi pra sair, demorei, fiquei mexendo no meu celular lá. Quando eu voltei que a sala toda tava procurando, aí a diretora já me tirou da sala de aula, quis chamar minha mãe, meu pai."

	“[...] isso só comigo, só eu. Só porque tô em medida, porque se eu não tivesse a medida, ela tinha me deixado lá junto com todos os outros na sala de aula, perguntando de um por um. Não ia ter necessidade dela me tirar pra fora da sala de aula, descer comigo até lá no pátio, na diretoria pra fazer um relato e fazer as perguntas que nem foi eu, a acusação que nem foi eu.” “[...] é isso, acho, só queria ser respeitado, assim sem ser por causa dos crimes sabe, respeito dos dois lados, que conforme eu dou respeito pra eles, eu tenho que receber também. Só que esse respeito não tá voltando, só tá indo. Aí fica difícil pra conviver.” “[...] eu fico pensando se nunca vão me olhar no olho e falar de mim sem me lembrar que tô em medida, porque isso não precisa lembrar né, a gente sabe que tem um processo e que precisa cumprir.”
KEVERSON	“[...] mas tô tentando senhora fica na boa, estudar, porque eu quero trabalhar meu, to doido pra fazer alguma coisa, mas nós não acha nada, parece que todo mundo sabe o que nós fez.”
ERICK	“[...] aí depois que eu passei a cumprir medida socioeducativa, eu comecei a viver diversas situações constrangedoras. Até mesmo uma situação que eu vim de viver, que foi quando eu fui chamado na diretoria por uma coisa que não foi eu que fiz, mas como eu cumpro uma medida socioeducativa, é... a maioria das coisas, agora, são apontadas pra nós né na escola.” “[...] o diretor veio e chamou as polícia né, chamou o policial e o policial foi entrando na sala, perguntando quem era que tava de L.A., cumprindo medida socioeducativa, e nesse momento foi quando eu levantei a mão e o menino que tava comigo, que tava sendo acusado também, saiu da sala e só ficou eu, e aí eles começou a colocar a mão em mim, me empurrar, e me deu um tapão, e começou a falar as coisas, porque... por causa da minha medida e foi uma coisa constrangedora que eu me vejo diferente dentro da escola e que é uma coisa que eu não passava antes, que eu não vivia antes e agora eu tô vivendo.” “[...] a maioria das coisas que acontecem de errado é apontado pra nós, pra gente, pelo fato de nós ter tido uma atitude errada no passado né.”

	“[...] ele cumpre uma medida socioeducativa, é como se fosse uma coisa a mais né, uma marca.” “[...] quando eu saí da Fundação, eu já tinha a minha vaga na escola que eu tava já antes do ato infracional. Aí eu já saí com a minha vaga, só que aí eu cheguei lá na escola, eles já não queriam me aceitar, que a diretora é rígida né, e ela já tinha uns problemas comigo antes e ela já não quis me aceitar, falando que não tinha a minha vaga, mas minha vaga tava lá, minha vaga tinha. E aí ela não quis me aceitar e depois eu tive que ir atrás de outra escola e aí nenhuma escola queria me aceitar também.” “[...] a situação que eu tenho dentro da sala de aula é que os professores tipo, me apontam como “não, ó o menino da L.A.” “[...] senhora e pra mim é uma coisa tipo, porque né, se eu sou igual a todo mundo, porque ele tem que estar expondo dessa forma né senhora.” “[...] não me chama pelo nome, pra que ele tem que expor isso, se tipo... parece que é um algo a mais pra eles entendeu, uma coisa diferente pra eles, como se eu fosse diferente mesmo.” “[...] foi um erro meu, que eu me conscientizo hoje em dia, que hoje em dia eu já penso diferente, mas infelizmente tem pessoas que julgam né, que apontam a gente pelos nossos erros né e não vê as nossas melhoras, nossas mudanças.”
GAGO	“[...] assim as pessoas vê nóis de... vê nóis como um pequeno problema no mundo, vamos se dizer assim.” “[...] não consegui arranjar escola direito por causa que tava em medida, achei que foi discriminação sabe, eu tinha acabado de sair, eu fiquei acho que dois meses sem estudar ainda por causa da escola, eu lembro, eles diziam que não tinha vaga.” “[...] falavam que não tinha vaga né, mas aí ter vaga tinha, mas não queria por causa do preconceito de mim né, porque eu tinha passado pela Fundação, tinha acabado de sair, já fizeram uma cara estranha pra mim, aí eles negaram a vaga.”

	"[...] eu me senti, vamos se dizer, uma pessoa rejeitada, que ninguém queria tá perto, que ninguém queria ver, que ninguém queria nem chegar perto, assim, pra falar um oi, queria distância de mim, me deixar isolado."
BIA	"[...] estando em medida e na escola, muitos, muitos sei lá, muitos te olha meio estranho, eles te critica por você tá dentro de uma escola por uma medida socioeducativa, e isso tipo te traz a fazer besteiras, tipo querer bater, ir pra cima, mas nem sempre a gente perde a cabeça né, simplesmente a gente coloca a cabeça no lugar e segue em frente, mas tipo de situações assim mesmo, é difícil de tá dentro de uma escola cumprindo medida."

Fonte: Elaboração própria.

Nesse momento os adolescentes trouxeram com maior ênfase suas impressões e vivências, destacando a medida presente na escola, e essa relação entre essas duas vertentes anão aceitação e a obrigatoriedade, além de suas observações diante do que sentem e como se dão essas relações em sala de aula, denominando-as muitas das vezes como marcas, registros, carimbos, rótulos pela vivência na ilicitude.

O Sinase (2012) garante o acesso à escola; no entanto, não garante a permanecia desses adolescentes, uma vez que esta questão independe de legislação por estar diretamente ligada às questões de relação interpessoal dos que compõem a escola com esse adolescente. A formação e a compreensão desses profissionais será o ponto de partida para a mudança paradigmática diante da situação desse adolescente no ambiente escolar.

Essas percepções estão muitas vezes atreladas ao fato de serem adolescentes, fase esta também carregada de estigmas e rejeição do universo adulto, como Dias (2001) comenta, que as expressões livres de sentimento e sentidos da adolescência parecem ser provocadoras ao adulto, que usa seu poder de autoridade para controlar esse adolescente. Não só controlar, mas subornar, envolver em situações em que são vistos como os responsáveis pelo transtorno escolar. Diante dos relatos apresentados foi possível ver que são muitas as situações em que esses adolescentes são culpabilizados sem terem sequer o direito de defesa e argumentação. Este tipo de situação acaba por inibir esse adolescente que, por estar em cumprimento de medida socioeducativa, passa a se sentir ameaçado, aceitando os conflitos por não querer se prejudicar diante do processo socioeducativo.

Essas observações dos adolescentes os colocam de frente a uma realidade posta, na qual a incompreensão do outro está nas relações que se estabelecem. Prates (2001) diz que "[...] a rotulação social negativa gera consequência terrível à pessoa 'marcada'"; em que

> "[...] ser diferente dos demais, por si só acarreta problemas profundos de ordem psicológica, e ser considerado indesejável pelos outros, baixa a autoestima, estimula o sentimento de revolta e dificulta a ressocialização, dentre outros problemas de séria gravidade[...]"

Apontando ainda o mesmo autor que "[...] o jovem infrator sofre com esta rotulação, sente a intolerância social, é malvisto, excluído, incompreendido [...]"; "[...] não possui sequer maturidade para procurar compreender o que se passa a sua volta [...]"; e afirma "[...] a discriminação que sofre, a indiferença com que é tratado e a desconfiança, com tons de quase certeza, de que jamais se reabilitará, são demonstrações sociais que recebe diariamente, reafirmando sua condição de indesejável". Esta situação está presente neste indicador, nas falas de todos os adolescentes. A repercussão do ato infracional em suas vidas acaba por deixá-los em condição vulnerável a novas práticas e aquisição de uma armadura que os diferenciam dos demais adolescentes.

O pensamento complexo aborda a forma como reduzimos o outro, sem se quer considerar sua essência, sua vivência, sua história. Morin (2011) diz que o ser humano é racional e irracional, capaz de medida e desmedida; sujeito de afetividade intensa e instável, sorri e chora, mas sabe também conhecer com objetividade; é sério e calculista, mas também ansioso, angustiado, gozador, ébrio, extático; é um ser de violência e de ternura, de amor e de ódio.

A MSE acaba criando cicatrizes invisíveis aos olhos, mas visíveis nas expressões relatadas pelos adolescentes, que são negadas e ignoradas, mas que denotam o sujeito cercado de sentimentos de não pertença, não só no que se refere ao ambiente escolar, mas em quase todas as relações no período de cumprimento da determinação judicial. E como se não bastasse carregarem a adolescência como sendo algo sobrenatural pelo adulto, em conjunto com ela ainda há a responsabilização pelo ato cometido. Tal situação pode acarretar uma confusão de identidade, como discorre Erikson (1976), quando aponta ser este um período de escolhas e decisões e uma fase da busca por um eu. Nessa busca acaba por se frustrar, e se revoltar, e também ter dificuldades nas relações intra e interpessoais.

Os relatos trazem os prejuízos considerados importantes pelo fato de terem cometido um ato infracional e de estarem em medida socioeducativa. Este peso aparece carregado nas falas, o que demonstra quanto a punição está além da aplicação e responsabilização da medida. Sobre este ponto, Volpi (2002) diz que o grande desafio da sociedade é reconhecer no "infrator" um cidadão, sendo este um exercício difícil para muitos que não consideram o sujeito e suas subjetividades no decorrer do seu processo socioeducativo. O adolescente autor de ato

infracional deve ser considerado sujeito de direito, e ser-lhe garantidos os fatores de proteção integral e de direitos sociais, como preconiza o ECA (1990).

Ao tratar deste assunto, podemos pensar sobre o que Morin (2012) diz, quando se refere à megamáquina social, que é importante a desordem para que se alcance a ordem, uma vez que essa máquina é alimentada pelos turbilhões existentes e antagonismos presentes. Essa desordem nem sempre é significado de agressão e delinquência, mas também de liberdade, iniciativa e criatividade.

Podemos comparar a escola à máquina que necessita dos alunos e relações para funcionar; portanto, os alunos são responsáveis pela sua organização e funcionamento, e devem ser considerados parte desta máquina.

O fato de um adolescente estar em medida socioeducativa não o diferencia pela condição em que se encontra como aluno nesse espaço, ele não pode ser considerado o problema para paralisar a máquina ou menos importante em seu funcionamento; ao contrário, precisa ser peça importante na engrenagem da máquina.

Nenhuma instituição totalitária é totalmente integrada. É preciso considerar os mistos existentes em seu todo e em suas partes. Na escola, todos os alunos promovem a ordem e a desordem, e, por consequência, contribuem para a organização e funcionamento da máquina.

O sentimento de não pertença apresentado em alguns momentos constitui o “eu” desses adolescentes, e isto os torna vulneráveis às projeções e transferências, como aborda Dias (2008), quando afirma que as individualidades determinarão a maior ou menor influência dos complexos imaginários, especialmente sobre a vida prática e real.

O reducionismo mediante a situação acaba por evidenciar na fala dos adolescentes as percepções de uma relação entre professor e aluno que está muitas vezes rodeada de estigmas e julgamentos que remete à vida social, e não só escolar.

Volpi (2001) aponta questões como as dualidades vividas por esses adolescentes, que os acaba colocando em um lugar que remete ao ato ilícito cometido. E a sociedade muitas vezes elabora a transgressão como fator de condenação desse sujeito, criando assim os estigmas e rejeição envoltos nesses adolescentes. O professor é parte do todo da sociedade, e este todo constitui a parte que é o professor.

O que diz Morin (2007) nos conduz a experimentar e compreender de forma subjetiva, para além do que está descrito no objetivo da situação. A compreensão complexa é multidimensional, e busca englobar as duas compreensões: objetiva e subjetiva. O autor provoca uma reflexão acerca deste assunto: muitas vezes projetamos no outro, por meio do

imaginário, coisas que não reconhecemos no dia a dia, usando como exemplo o fato de sermos capazes de ser compreensivos com personagens de filmes e televisão que possuem conduta transgressora, mas quando encontramos este mesmo personagem na vida real, ao nos deparamos com ele nas ruas e na vida, o renegamos e rejeitamos. Assim, o valor atribuído ao adolescente em conflito com a lei está relacionado ao ato infracional que cometeu, dificultando ainda mais a possibilidade de ser visto sem as vestes do crime.

Mediante o processo de inclusão e exclusão, semelhança e dessemelhança, quando os adolescentes relatam não ser pertencentes ao espaço escolar, exemplificam que a forma como são observados pelo outro (escola) os coloca na condição de dessemelhança por ter um processo socioeducativo ao qual responde por consequência das más condutas e práticas ilícitas. O que, Morin discorre em suas obras, o exclui e o reduz ao objeto sujeito, sem considerar a subjetividade existente em si e a condição de existência humana.

A realidade apresentada por esses adolescentes demonstra quanto são impregnados e sobrecarregados de estigmas e aversões. A busca e o desejo por ser considerados "normais" como os outros, acaba por colocá-los em um estado diferente, e essa diferença está no ato que cometeram, o que comprova a ambiguidade das relações humanas, demonstrando ainda mais a necessidade de repensar as ações e relações humanas que englobem todos e como fazer isto sem aniquilar essa parcela da sociedade. A verdade está em que ainda se vê a sociedade na sua separação e fragmentação dos que nela vivem por questões relacionadas à cor, etnia, crença, sexualidade, gênero, cultura e educação, quando na verdade tudo está ligado e interligado e resulta no todo sociedade-mundo-universo.

A escola, por ser um espaço de promoção e discussão, acaba por promover também a exclusão daqueles que não se enquadram no seu padrão ou que fogem eos parâmetros estabelecidos. As legislações garantem o acesso, porém a escola ainda decide quem irá seguir adiante, e, com certeza, o que está na subjetividade desta relação acaba por excluir o adolescente que está ou esteve em conflitualidade com a lei, o que foi até então demonstrado pelos relatos dos adolescentes entrevistados.

6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

O interesse por esta pesquisa parte do incômodo presente em toda trajetória profissional no campo das medidas socioeducativas em meio aberto. Algumas de muitas indagações se fizeram presentes a todo momento, na forma da procurar por respostas em relação às percepções desses adolescentes no ambiente escolar, suas expectativas e a importância dos estudos para suas vidas. Esses questionamentos serviram de combustível para os primeiros passos e o desenrolar desta dissertação. Os caminhos percorridos serviram como grande veículo para coletar informações e alcançar os objetivos contidos diante da apresentação dos resultados finais.

Assim pretendeu-se apresentar e discutir uma realidade vivida por alguns dos adolescentes em cumprimento de medida socioeducativa em meio aberto quanto ao seu retorno escolar após o cometimento do ato infracional, assim como as dificuldades encontradas para sua reinserção, permanência e continuidade nos estudos e como os conflitos constantes e as fragilidades presentes interferem nesta relação.

O estudo qualitativo teve a participação de dez adolescentes em cumprimento de medida socioeducativa de Liberdade Assistida, no qual buscou-se responder, por meio da entrevista aberta, a uma questão *"Me fale de suas experiências com a escola antes e depois do ato infracional"* que norteou todo trabalho de coleta de dados, resultando nos relatos de experiências de vida desses adolescentes sob o recorte referente à sua presença no ambiente escolar, dos quais foi possível extrair um material significativo das entrevistas, que por sua vez provocou reflexões e certezas diante do que foi relatado, uma vez que são visíveis as marcas deixadas pela medida socioeducativa nesses adolescentes.

Os resultados obtidos apresentaram uma relação conflituosa, cercada de preconceitos e estigmas atribuídos ao adolescente em conflito com a lei. Nos relatos dos adolescentes foi possível identificar a insatisfação por permanecer em um espaço escolar que não os reconhece como sujeitos cidadãos.

Identificando ainda a necessidade de um espaço nos documentos institucionais, prontuários desses adolescentes, assim como nos relatórios para o Poder Judiciário, em que pudessem estar elucidado suas trajetórias de vida escolar após a inserção e retorno aos estudos. Proporcionando a visibilidade da situação para algo além do encaminhamento, solicitação e efetivação do direito a vaga na escola; e, ainda, a possibilidade de uma maior aproximação entre as duas instituições, escolas e executores das medidas socioeducativas, em um diálogo constante, por meio dos acompanhamentos periódicos, sendo possível discutir os casos, assim

como as dificuldades do, e, para com aluno-adolescente no ambiente escolar. Um olhar para o todo desse adolescente dentro da escola poderia incluir a parte que o separa quando é visto como “infrator”.

Ao se garantir um direito com a determinação judicial, não se garante a permanência, pois questões presentes nessa relação estão além da legislação existente. Cabe o repensar de uma cultura social que condena para toda vida um contraventor, não permitindo que suas vestes sejam renovadas, mantendo-o na condição de eterno infrator, quando na verdade não mais o é.

Durante as entrevistas um eco se fez presente, quando a maioria dos adolescentes relatou o desejo em ser reconhecido como pessoa “normal”, por assim não se considerarem, o que reflete uma realidade vivenciada por todos os que se encontram em cumprimento de medida socioeducativa, por carregarem em seu “eu” as marcas do envolvimento com a ilicitude. Em resposta, eles reagem alterando seus planos relacionados aos estudos e possível ascensão profissional, substituindo esse interesse pela conclusão da medida para não “dever nada para o juiz”, como descrevem em seus relatos. Nesse momento o sujeito é anulado em seus propósitos e perspectivas de vida futura, e o que lhe resta é também reduzir-se ao fragmento do ato infracional refletido para responder ao que lhe é atribuído pela sociedade.

Poder enxergar nas vivências desses adolescentes as dificuldades encontradas para a reconstrução dos laços com a escola é, sem dúvida alguma, considerar essa realidade como uma problemática enfrentada, se não por todos, mas por uma grande parcela da população adolescente em conflito com a lei. Conflito este que permanece presente em sua trajetória na medida socioeducativa, e por vezes segue em formato de sombra, provocando parte dos conflitos internos e externos na vida do adolescente e, por consequência, na de seus familiares.

Contudo é de suma importância propor ações que resultem reflexões acerca dessas dificuldades encontradas por eles. Promover a escuta sobre qual é o lugar que este adolescente ocupa no mundo, assim como a leitura que faz diante das dificuldades encontradas nas relações que estabelece com o outro, é um meio de oportunizar uma visibilidade do seu estado adolescente-sujeito-cidadão-humano, assim possibilitando um reconhecimento de si e do outro, como também as escolhas e os caminhos que querem trilhar, podendo romper ou não com os laços do meio infracional.

Discutir esta relação do adolescente em conflito com a lei na escola, a partir da teoria do pensamento complexo, é proporcionar o desnudar de uma realidade que não se quer ver. Os eixos temáticos presentes na teoria acabam por promover uma reflexão global e multidimensional desses adolescentes, sem fragmentá-los, incluindo seu estado adolescente e

todo o conjunto de interações existentes em sua vida e suas experiências. Esse reconhecimento de si promove o reconhecimento do outro. Edgar Morin em suas obras apresentadas no decorrer dessa pesquisa nos convoca a atuar de forma consciente e inclusiva, sem ser absoluto, mas considerando que as relações se fazem no dia a dia, assim como a aprendizagem e interação com o mundo. Nessas interações sociedade-sujeito, os sujeitos se alimentam e se retroalimentam, constituem-se e são parte que se completam em um todo social e humanitário.

Percebe-se ainda que, aos 29 anos de existência do ECA, muita coisa ainda precisa avançar, por mais que a promulgação desta legislação tenha sido um marco na história, para garantir o direito de crianças e adolescentes de acordo com o que está estabelecido na Doutrina de Proteção Integral, alguns estigmas antes construídos ainda perpetuam, como nas políticas menorista. O ECA e o SINASE ainda são vistos por muitos como sendo legislações que favorecem o chamado "menor" e defendem o "infrator" por meio de algumas justificativas; por ser muito leves e sem efeito corretivo da conduta daqueles considerados em conflitualidade com a lei. Este tipo de discurso acaba por fortalecer o olhar discriminatório e repulsivo sobre esses adolescentes, podendo-se perceber um retrocesso constante por ainda não ter sido superadas essas legislações, mesmo diante de novos paradigmas.

Cabe destacar que foi possível perceber que o Sistema Socioeducativo e demais órgãos e legislações existentes por si só não garantem a permanência desses adolescentes na escola, muito menos a continuidade de seus estudos.

A educação escolar tem seu caráter universal e de formação pessoal, social e profissional, que acabam por ser referenciadas nas vozes adolescentes como objeto de desejo inconclusivo, que na maioria das vezes interferem nos seus projetos de vida futura. É preciso muito mais que só atribuir a permanência e a conclusão dos estudos a uma legislação. O rompimento de alguns outros paradigmas já existentes e a transformação no modo de ver e lidar com a adolescência em conflitualidade com a lei é que permitirão um retorno aos estudos de forma a garantir o direito universal na condição de pessoa humana em desenvolvimento.

Importante repensar a instituição escola, que deverá seguir caminhos diferentes do que segue hoje. Este deve promover uma relação que inclua, e não exclua, com a finalidade de integrar de fato esse adolescente no universo educacional, compreendendo que assim ele poderá tecer uma relação que valorize suas potencialidades, sendo este um dos caminhos para se formar sujeitos autônomos e responsáveis pela sociedade à qual pertence.

A necessidade de agir diante desta situação, abre novos precedentes para alguns paradigmas e novas práticas pedagógicas, assim como a formação dos profissionais e demais

envolvidos no processo educacional, será um passo importante, uma vez que as legislações não garantem a compreensão dos fatos, e tampouco a condição de humanidade em que todos estão inseridos.

Formar os formadores é investir na construção de uma nova sociedade; por consequência, estes formarão um novo pensar sobre a condição humana daqueles que se encontram em situação de exposição e discriminação social, mas que acima de tudo ainda em processo de desenvolvimento pessoal e social. A viabilização e a efetivação do que está proposto nos documentos e legislações existentes serão o ponto fundante, pois uma atuação que tenha como base em suas práticas a valorização humana só resultará em uma educação humanitária, que se refletirá na atuação do sujeito-aluno-cidadão, garantindo seu direito e exercício de cidadania globalizada.

Considerar que a discussão sobre a situação da infância e juventude no país ainda precisa estar presente em todos os espaços, incluindo o meio acadêmico, por ser este um assunto que demanda ações e políticas públicas que de fato atendam de forma igualitária todo sujeito de direito, pois ainda há diferenças no acesso e garantia de direitos em se tratando de algumas camadas da população.

É importante entender que o assunto discutido nesta pesquisa ainda não está esgotado, pois trata-se de uma temática com frequência abordada por causar rumores e estar em constante movimento, o que acaba dando margem a outras pesquisas que possam incluir o adolescente, principal objeto-sujeito no sistema socioeducativo, sobre outros ângulos e meios de investigação, assim como os diversos atores envolvidos nos sistemas de Garantia de Direitos e Socioeducativo, além da família desses adolescentes, a fim de promover uma discussão sobre a escolarização do adolescente em conflito com a lei.

As vozes ecoam e querem ser ouvidas; com pedidos de visibilidade, pois já não se percebem mais em meio a tanta invisibilidade,

"[...], mas a escola não deixa a gente ser gente, e isso às vezes me dá vontade de sair causando sabe" (WILL)

"[...] me senti revoltado, abandonei a escola e acabei voltando pro crime [...]". (GAGO)

"[...] antes da medida eu não tinha esse problema, só que eu era visto como os outros, como um adolescente normal [...]"

"[...]eu acho que a mudança é o principal objetivo dessa conversa, pra ver se algo, se algo muda[...]". (MIGUEL)

7. REFERÊNCIAS

ABERASTURY, Arminda. et al. **Adolescência**. 2.ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 1984.

_____. KNOBEL, Mauricio. **Adolescência normal**. 10. ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 1992.

BEZERRA, Silvana. **A construção da identidade da juventude na adversidade**: Representações sociais de adolescentes em conflito com a lei. 2006. 125p. Tese (Doutorado em Educação) – UFF, Niterói, 2006.

BISINOTO, Cynthia. Socioeducação**:** origem e significado. Maringá (PR): **Psicologia em Estudo**, Maringá, v. 20, n. 4, p. 575-585, out./dez. 2015.

_____. Educação, escola e desenvolvimento humano: articulações e implicações para o ensino de ciências. In: E. Guimarães; J. Caixeta (Orgs.). **Trilhas e encontros**: mediações e reflexões sobre o ensino de ciências. Curitiba: Editora CRV. 2012, p. 11-31.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **A educação popular na escola cidadã.** São Paulo: Editora Vozes, 2002.

BRASIL. Constituição do Império do Brasil (1824). https://ideg.com.br/constituicao-do-imperio-do-brazil-1824/. Acessado 10 de agosto de 2018.

_____. Decreto n. 17.943 A, de 12 de outubro de 1927. Consolida as leis de assistência e proteção a menores.

_____. **Constituição da Republica dos Estados Unidos do Brasil** (de 16 de julho de 1934). http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/Constituicao34.htm. Acessado em 15 de julho de 2018.

_____. **Lei n. 6.697, de 10 de outubro de 1979.** Código de Menores de 1979.

_____. **Constituição da República Federativa do Brasil. 1988**. Atualizada com as emendas constitucionais promulgadas. Disponível em: <http://www.planalto.gov. br/ccivil_03/constituicao/constitui%C3%A7ao.htm>. Acesso em: Jul. 2018.

_____. **Lei n. 8.069 de 1990.** Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente *(*ECA) e dá outras providências. Disponível em <http://www.planalto.gov.br/ ccivil_03/LEIS/L8069.htm>. Acesso em: 4. Ago. 2018.

_____. **Ministério da Saúde. Secretaria de Assistência à Saúde**. Normas de Atenção à Saúde Integral de Adolescente. Vol. I. Diretrizes gerais para atendimento de adolescentes. Acompanhamento do crescimento e desenvolvimento. Distúrbios da puberdade. Desenvolvimento psicológico do adolescente. Brasília: Ministério da Saúde, 1993.

_____. **Lei de diretrizes e bases da educação**. Ministério da Educação, 1996.

_____. Comitê Nacional de Educação em Direitos Humanos. **Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos.** Brasília: Secretaria Especial dos Direitos Humanos; Ministério da Educação, 2003. 52 p.

_____. **Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo** – SINASE. Brasília: CONANDA e Secretaria Especial dos Direitos Humanos. 2006

_____. **Plano nacional de direitos humanos em educação.** Ministério da Educação, 2007. Comitê Nacional de Educação em Direitos Humanos. Brasília. Secretaria Especial dos Direitos Humanos, Ministério da Educação, Ministério da Justiça, Unesco, 2007.

_____. Política Nacional de Atenção Integral à Saúde de Adolescentes e de Jovens. Brasília: editora do Ministério da Saúde, 2007.

_____. **Resolução n. 4 de 13 de julho de 2010.** Ministério da Educação, 2010.

_____. Projeto de lei. **Plano nacional de educação em direitos humanos,** 2010.

_____. **Programa nacional de direitos humanos**. Secretaria Especial dos Direitos Humanos da Presidência da República. Brasília, SEDH/PR, 2010.

_____. **Lei nº 12.594 de 18 de janeiro de 2012**. Institui o Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo (SINASE). Brasília: Presidência da República. 2012.

_____. **Lei n. 12.594/12 de 18 de janeiro de 2012**. Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo (SINASE). Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/l12594.htm>. Acesso em: 12 out. 2017.

_____. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Resolução nº 1, de 30 de maio de 2012. Brasília,** 2012.

_____. **Lei n. 12.852 de 5 de agosto de 2013.** Estatuto da Juventude. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2013/Lei/L12852.htm>. Acesso em: 13 fev. 2018.

_____. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. **Plano Nacional de Educação. Brasília,** 2014.

_____. **Plano Nacional de Atendimento Socioeducativo**: diretrizes e eixos operativos para o SINASE. Brasília: Presidência da República. 2013

_____. **Ministério da Educação e Conselho Nacional de Educação** – MEC/CNE. Diretrizes Nacionais para o atendimento escolar de adolescentes e jovens em cumprimento de medidas socioeducativas. 2015. //http://portal.mec.gov.br. Acessado em 25 de setembro de 2018.

CALIMAN, Geraldo. **Desvio social e delinquência juvenil.** Teorias e fundamentos de exclusão social**.** Brasília: Universa, 2006.

CALLIGARIS, Contardo. **A adolescência.** São Paulo: Publifolha, 2000.

CASE. Plano Municipal Decenal de Atendimento Socioeducativo de São Bernardo do Campo: 2015-2024. Fundação Criança de São Bernardo do Campo. São Paulo, 2015.

_____. Centro de Atendimento Socioeducativo. Relatório de Gestão 2017. Fundação Criança de São Bernardo do Campo. São Paulo, 2017.

CASTRO, Denilson Barbosa. **A Escola e o Adolescente em Liberdade Assistida**. 2016. 195p. Tese (Doutorado) – Pontifícia Universidade Católica de Goiás. Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Educação, Goiânia, 2016.

COLOMBO, Irineu. **Adolescência infratora paranaense**: história, perfil e prática discursiva. Brasília: UNB, 2006. 315 p. Tese de doutorado. Programa de Pós-Graduação em História Social, UNB, 2006.

COSTA, Claudia Regina Brandão Sampaio Fernandes; ASSIS, Simone Gonçalves. (2006). Fatores protetivos a adolescentes em conflito com a lei no contexto socioeducativo**. Psicologia & Sociedade**, (...) 18(3), p. 74-81. Disponível em: Acesso em: 17 maio 2018.

COUTINHO, Luciana Gagueiro.; SOUZA, Saulo Nunes; OLIVEIRA, Bruna Osório Encontros e desencontros entre adolescência e educação: relato de pesquisa-intervenção. *Fractal: Revista de Psicologia*. Niterói (RJ), v. 24, n. 2, 2012, p. 341-352.

_____. **Caderno de Psicanálise (**CPRJ). Rio de Janeiro, v. 37, n. 33, p. 155-174, jul./dez. 2015.

DANIEL, Heloisa Helena. **O processo de reflexão/construção de uma prática**: O caso do Case da Fundação Criança de São Bernardo do Campo. 2009, 110p. Dissertação (Mestrado em Serviço Social). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC), São Paulo, 2009.

DEL PRIORI, Mary. A criança negra no Brasil. In: JACÓ-VILELA, A.M. e SATO, L. (Orgs.) **Diálogos em psicologia social** [online]. Rio de Janeiro: Centro Edelstein de Pesquisas Sociais, 2012. p. 232-253. ISBN: 978-85-7982-060-1. Disponível em: (dar link e data de acesso).

_____. **História das crianças no Brasil**. São Paulo: Contexto, 1999. p. 60-130

DIAS, Elaine Teresinha Dal Mas. Subjetividade, docência e adolescência: impactos no ato educativo. **Notandum Libro**, n. 13, v. 11, p. 59-66, 2008.

_____. **Adolescência**: entre o passado e o futuro, a experiência. 2001. 200p. Tese (Doutorado). Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo. Departamento de Psicologia da Aprendizagem, do Desenvolvimento e da Personalidade, São Paulo, 2001.

ERIKSON, Erick Homburger**. Identidade, juventude e crise.** Rio de Janeiro: Zahar, 1976.

FROTA, Ana Maria Monte Coelho. Diferentes concepções da infância e adolescência: a importância da historicidade para sua construção**. Estudos e Pesquisas em Psicologia**, UERJ, Rio de Janeiro, v. 7, n. 1, p. 147-160, abr. 2007.

GRACIANNI, Maria Stella Santos. **Pedagogia social de rua:** análise e sistematização de uma experiência vivida. São Paulo: Cortez, 1997.

GUERRA, Elaine Linhares de Assis. **Manual de pesquisa qualitativa**. Grupo Anima Educação. Belo Horizonte (MG), 2014. Disponível em: <http://disciplinas.nucleoead.com.br/pdf/anima_tcc/gerais/manuais/manual_quali.pdf>. cesso em: 16 fev. 2019.

HAHNE, B.S. **Sobre a indisciplina e o ato infracional:** experiências escolares de alunos e professores. 2017. (...). Dissertação (Mestrado em Psicologia da Aprendizagem, do Desenvolvimento e da Personalidade). Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo, São Paulo, 2017.

HONNETH, Axel. **Luta por reconhecimento**. São Paulo: Ed. 34, 2003.

ILANUD. (Orgs.). **Justiça adolescente e ato infracional**: socioeducação e responsabilização. Ssão Paulo: Ilanud, 2006.

JOSSO, Marie Christine. Da formação do sujeito... ao sujeito da formação. In: NÓVOA, António e FINGER, Matthias (Orgs.). **O método (auto) biográfico e a formação**. Trad. Maria Nóvoa. Cadernos de Formação 1. Lisboa: Pentaedro; Centro de Formação e Aperfeiçoamento Profissional, 1988, p. 35-50.

_____. **Experiências de vida e formação.** Trad. José Claudino e Júlia Ferreira. São Paulo: Cortez, 2004.

LEVISKY, David Léo. **Adolescência**: reflexões psicanalíticas. 4. ed. São Paulo: Zagodoni, 2013.

LIBÂNEO, José Carlos. **Pedagogia e pedagogos**: inquietações e buscas. **Educar**, v.17, p. 153-176, 2001.

LIBERATI, Wilson Donizeti. **Comentários ao Estatuto da Criança e do Adolescente**. 6. ed. São Paulo: Malheiros Editores, 2002.

MARQUES, Selma Maria Muniz. **Trajetórias em risco**: o atendimento socioeducativo de adolescentes em conflito com a lei em uso de substâncias psicoativas**.** 2010. 185p. Tese (Doutorado em Políticas Públicas) – Programa de Pós-Graduação em Políticas Públicas, Universidade Federal do Maranhão, São Luis, 2010.

MEDEIROS, Teresa. (Coord.). **Adolescência:** desafios e riscos. 2. ed. Ponta Delgada, Açores-Portugal: Letras Lavadas, 2015, p. 237-267.

MOREIRA, Daniel Augusto. **O método fenomenológico na pesquisa**. São Paulo: Pioneira Thomson, 2002.

MOREIRA, Janice Strivieri Souza. **Políticas de Justiça e Educação**: garantia do direito à educação do adolescente em conflito com a lei. 2015. 206 p. Dissertação (Mestrado) – Pontifícia Universidade Católica do Paraná, Curitiba.

MORIN. E. **As duas globalizações**: complexidade e comunicação, uma pedagogia do presente. In: MORIN, Edgar; SILVA, Juremir Machado da; CLOTET, Joaquim. 2. ed. Porto Alegre: Sulina/EDIPUCRS, 2002.

_____. **Ética, cultura e educação**. In: PENA-VEGA, Alfredo; ALMEIDA, Cleide R. S.; PETRAGLIA, Isabel (Orgs.). 2. ed. São Paulo: Cortez, 2003.

_____. **O método 4**: as ideias – habitat, vida, costumes, organização. Trad. Juremir Machado da Silva. 4. ed. Porto Alegre: Sulina, 2005.

_____. **O método 6**: ética. Trad. Juremir Machado da Silva. Porto Alegre: Sulina, 2007.

_____. **Os setes saberes necessários à educação do futuro.** Trad. Catarina Eleonora F. da Silva e Jeane Sawaya. Rev. técnica Edgar de Assis Carvalho. 2. ed. rev. São Paulo: Cortez; Brasília: UNESCO, 2011.

_____. **O método 5**: a humanidade da humanidade – a identidade humana. Trad. Juremir Machado da Silva. 5. ed. Porto Alegre: Sulina, 2012.

_____ **A via para o futuro da humanidade.** Trad. Edgard de Assis Carvalho, Mariza Perassi Bosco. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2013.

_____. **Ciência com consciência**. Trad. Maria D. Alexandre e Maria Alice Araripe de Sampaio Doria. Ed. revista e modificada pelo autor. 16. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2014.

_____. **A cabeça bem-feita**: repensar a reforma, reformar o pensamento. Trad. Eloá Jacobina. 22. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2015a.

_____. **Introdução ao pensamento complexo**. Trad. Eliane Lisboa. 5. ed. Porto Alegre: Sulina, 2015b.

NARDI, Fernanda Ludke. DELL'AGLIO, Debora Dalbosco. **Adolescentes em conflito com a lei**: Percepções sobre a família. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 28(2):181- 191, 2012.

ONU. Assembleia Geral da "**Declaração Universal dos Direitos Humanos**". "Nações Unidas", 217 (III) A, 1948, Paris, art. 1, http://www.un.org/en/universal-declaration-human-rights/. Acessado em 6 de junho de 2018.

_____. Assembleia das Nações Unidas em 20 de novembro de 1959. "**Declaração dos Direitos da Criança e do Adolescente**".http://www2.camara.leg.br/atividade-legislativa/comissoes/comissoes-permanentes/cdhm/comite-brasileiro-de-direitos-humanos-e-politica-externa/DeclDirCrian.html. Acessado em 10 de agosto de 2018.

OLIVEIRA, Cristina Lessa. Um apanhado teórico-conceitual sobre a pesquisa qualitativa: tipos, técnicas e características. Travessias. ed. 4. **Educação, Cultura, Linguagem e Arte**. 2009.

OSÓRIO, Luiz Carlos. **O que é adolescência, afinal?** In: Adolescente Hoje. 2. ed. Porto Alegre. Artes Médicas. 1992.

PAIVA, Vanilda Pereira. (Org.) **Perspectivas e dilemas da educação popular**. Rio de Janeiro: Graal, 1984.

PEREIRA, Elcimar Dias; PINTO, Joana Plaza. **Adolescência:** como se faz? – Apontamentos sobre discursos, corpos e processos educativos. Fazendo Gênero. Goiânia: Grupo Transas do Corpo, ano VII, n.17, jun. 2018.

PEREIRA, Juliana Gomes. **Acesso e enturmação de adolescentes em conflito com a lei:** em escolas municipais do Rio de Janeiro, 2015.

PETRAGLIA, Isabel. **Edgar Morin**. A educação e a complexidade do ser e do saber. 13 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

PINTO, Patrícia & SILVA, Raquel Assunção Silveira (2014). **Socioeducação**: que prática é essa? In I. L. Paiva, C. Souza & D. B. Rodrigues (Orgs), Justiça juvenil: teoria e prática no sistema socioeducativo (pp. 141-160). Natal: Editora da UFRN.

PRATES, Flávio Cruz. **Adolescente infrator**. Curitiba: Juruá, 2001.

RAMIDOFF, Mário Luiz. **Lição do Direito da Criança e do Adolescente**. Curitiba: Juruá, 2006.

_____. **SINASE – Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo**. Comentários à Lei n. 12.594, de 18 de janeiro de 2012. São Paulo: Saraiva. 2012. p. 163.

RANIERE, Édio. **A invenção das medidas socioeducativas**. 2014. 182p. Tese (Doutorado) não publicada. Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Rio grande do Sul, 2014.

RIZZINI, Irene; **Acolhendo crianças e adolescentes:** experiências de promoção do direito à convivência familiar e comunitária no Brasil. São Paulo: Cortez; Brasília: Unicef; Rio de Janeiro: PUC-Rio, 2006.

SANTOS, Eliana Cristina dos. **O lugar da escola para os adolescentes que cumprem medida socioeducativa em meio aberto:** expressões de direitos, de resistências e de reconhecimentos. 2016. 147 p. Dissertação (Mestrado). Programa de Pós-graduação em Serviço Social e Política Social da Universidade Estadual de Londrina. 2016.

SARAIVA, João Batista Costa. **Adolescente e ato infracional.** 2 ed. Porto Alegre: Livraria do Advogado, 2002.

_____. Adolescente em Conflito com a Lei: da indiferença à proteção integral uma abordagem sobre a responsabilidade penal juvenil. 3 ed. rev. Atual – Porto Alegre. Livraria do Advogado Editora, 2009.

SEVERINO, Antônio Joaquim. **Metodologia do trabalho científico**. 24. ed. rev. atual. São Paulo: Cortez, 2016.

SDH – Secretaria de Direitos Humanos. **Levantamento nacional**: atendimento socioeducativo ao adolescente em conflito com a lei – 2010. Brasília: SDH, 2011. Disponívelem:http://www.defensoria.sp.gov.br/dpesp/Repositorio/33/Documentos/LEVANTAMENTO%20ANUAL%20OFICIAL%202010.pdf>. Acesso em: 02 maio 2018.

SILVA, Ivani Ruela de Oliveira. ; SALLES, Leila Maria Ferreira. **O adolescente em liberdade assistida e a escola**. Estudos de Psicologia. PUCCAMP, v. 28, p. 353-362, 2011.

SILVA, Jorge Luiz e BAZON, Marina Rezende. **Educação escolar e conduta infracional em adolescentes**: revisão integrativa da literatura. Estudos de Psicologia, Natal, v. 19, n. 4, p. 278-287, 2014.

SILVA, Roberto. **Pedagogia social**. São Paulo: Expressão & Arte, 2012.

SIQUEIRA, Luziane de Assis Ruela. **Adolescentes em "liberdade assistida**": narrativas de (re)encontros com a escola**.** 2016. 190 p. (Tese) (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Espírito Santo, Centro de Educação.

SOUZA, Marcelo Gustavo Andrade. Direito à educação: entre anúncios, denúncias e violações. 2. ed. In: CANDAU, Vera Maria e SACAVINO, Suzana (Orgs.). **Educar em direitos humanos: construir democracia**. Rio de Janeiro: DP&A, 2003. p. 100-114.

SOUZA NETO, João Clemente. **Pedagogia Social**: a formação do educador social e seu campo de atuação. Cadernos de Pesquisa em Educação. PPGE-UFES, vol. 16, n. 32,. p. 29-64. jul. /dez. 2010.

_____, João Clemente e CENTOLANZA, Carlos Antônio. Da prática do desvio ao protagonismo. **Psico**. Porto Alegre, PUCRS, v. 41, n. 1, p. 128-136, jan./mar. 2010.

SZYMANSKI, Heloísa; ALMEIDA, Laurinda Ramalho; PRANDINI. Regina Célia Almeida Rego. A Entrevista na Pesquisa em Educação: a pratica reflexiva. 4 ed. Brasília: Líber Livro Editora. 2011.

TEJADAS, Silvia da Silva. **Juventude e ato infracional**: o sistema socioeducativo e a produção da reincidência. São Paulo: (...), 2008.

UNICEF. (2011). **Situação mundial da infância** 2011: adolescência, uma fase de oportunidades. Brasília, DF: https://www.unicef.org/brazil/pt/br_sabrep11.pdf. Acessado em 10 de setembro de 2018.

UNINOVE, Biblioteca. **Manual de orientações para apresentação de trabalhos acadêmicos**. 2017.

VARGAS, Guilherme Angerames Rodrigues. **Significações de adolescentes em conflito com a lei sobre educação, escola e violência**. 2015. 105p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Estado de Mato Grosso.

VOLPI, Mário. **Sem liberdade, sem direitos:** a privação de liberdade na percepção do adolescente. São Paulo: Cortez, 2001.

_____. **O adolescente e o ato infracional**. São Paulo. 1. e 8, eds. São Paulo: Cortez, 1997-2010.

_____. **Adolescentes Privados de Liberdade**: A Normativa Nacional e Internacional & Reflexões acerca da Responsabilidade Penal. SP: Cortez/Fonacriad, 1997.

WINNICOTT, Donald Woods. **Privação e delinquência**. São Paulo: Martins Fontes, 1987.

_____. **Adolescência**. Transpondo a zona das calmarias. In: A família e o desenvolvimento individual. 2001. (pp. 115-128). São Paulo: Martins Fontes. (Trabalho original publicado em 1961).

ZAMORA, Maria Helena. Adolescentes em conflito com a lei: um breve exame da produção recente em psicologia. Polêmica, revista eletrônica. 2008. //http://www.polemica.uerj.br/pol24/artigos/lipis_1.pdf) acessado em 25 de julho de 2018.

ANEXO 1- PEDIDO DE AUTORIZAÇÃO PARA REALIZAÇÃO DA PESQUISA

UNINOVE

São Paulo, 01 de julho de 2018.

Prezada Sra Maria Lúcia de Lucena
Coordenadora do CASE – Centro de Atendimento Socioeducativo da Fundação Criança de São Bernardo do Campo/SP.

AUTORIZAÇÃO

Solicito a vossa senhoria autorização para a realização da coleta de dados da pesquisa intitulada "O ADOLESCENTE EM CONFLITO COM A LEI E A ESCOLA: trajetórias, rompimentos e significações", sob minha orientação e com a participação da discente Lucélia Maria da Silva, do Programa de Pós-graduação em Educação *Stricto Sensu* da Universidade de Nove de Julho.

O trabalho tem como objetivo: Compreender as principais dificuldades encontradas pelo adolescente em medida socioeducativa em meio aberto no decorrer do processo socioeducativo, desde a sua inserção, participação e permanência na escola, após seu envolvimento com o ato infracional.

Informo que os dados coletados serão mantidos em absoluto sigilo de acordo com as Resoluções vigentes relacionadas com pesquisas com seres humanos. Salientamos ainda que tais dados serão utilizados somente para a realização deste estudo.

Desde já, coloco-me à disposição para esclarecimentos de qualquer dúvida que possa surgir.

Antecipadamente agradeço à colaboração.

Profª Dra. Elaine Teresinha Dal Mas Dias
Orientadora

Lucélia Maria da Silva
Pesquisadora responsável

Autorizado ( ) Não autorizado ( )

Assinatura/Carimbo:

Data: ___/___/___.

ANEXO 2 - AUTORIZAÇÃO DO CASE PARA A PESQUISA

CASE

Centro de Atendimento Socioeducativo

FUNDAÇÃO CRIANÇA DE SÃO BERNARDO DO CAMPO

TERMO DE AUTORIZAÇÃO INSTITUCIONAL

Eu, Maria Lúcia de Lucena, abaixo assinado, responsável pela coordenação do Centro de Atendimento Socioeducativo /CASE, **SERVIÇO DE PROTEÇÃO SOCIAL A ADOLESCENTES EM CUMPRIMENTO DE MEDIDA SOCIOEDUCATIVA DE LIBERDADE ASSISTIDA (LA) E DE PRESTAÇÃO DE SERVIÇOS À COMUNIDADE (PSC) da FUNDAÇÃO CRIANÇA DE SÃO BERNARDO DO CAMPO**, autorizo a realização da coleta de dados da pesquisa intitulada *"O Adolescente Em Conflito com a lei e a Escola*: trajetórias, rompimentos e significações", a ser conduzida pela pesquisadora Lucélia Maria da Silva, aluna devidamente matriculada no programa de Pós-graduação em Educação, nível de mestrado da Universidade de Nove de Julho, doravante denominada **AUTORIZADA** mediante as seguintes condições:

1- Constitui objeto do presente termo a autorização para coleta de dados junto aos adolescentes e jovens que se encontram em cumprimento de medida socioeducativa de em meio aberto (liberdade assistida e prestação de serviços à comunidade) no ano de 2018 para realização da pesquisa conforme descrita acima;
2- O presente termo tem validade durante o ano de 2018 em dias e horários a serem previamente agendados com esta coordenação;
3- Autoriza-se a coleta de dados dos socioeducandos, assim como consulta nas pastas técnicas ou prontuários, sendo terminantemente proibida a divulgação de quaisquer dados pessoais sem autorização expressa dos mesmos;
4- A AUTORIZADA deverá:

a) manter sigilo quanto à identidade dos adolescentes;

b) Preservar e não interferir na realização das atividades da equipe profissional de Centro de Atendimento Socioeducativo (CASE);

c) Manter organização de arquivos e processos que tiver acesso no CASE;

d) Submeter-se ao regimento interno dessa Fundação e as normas de direito administrativo que regem as atividades desta Administração Pública;

e) Registrar os dados em material específico, sendo vedada a extração de cópias de documentos pessoais e institucionais;

Submeter-se à fiscalização da coordenação do CASE.

5- A Fundação Criança reserva-se no direito de revogar, de forma discricionária e conveniente a presente autorização, sem prévia comunicação à **AUTORIZADA**

6- A **AUTORIZADA** deverá assinar termo de ciência das disposições presentes nesta AUTORIZAÇÃO apresentando cópia dos seguintes documentos RG e CPF Comprovante de endereço e declaração de matrícula no curso acima mencionado.

São Bernardo do Campo, 05 de Julho de 2018.

FUNDAÇÃO CRIANÇA DE SÃO BERNARDO DO CAMPO

Maria Lúcia de Lucena

Coordenadora de Programa Social

Matrícula 307.

2

ANEXO 3 – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

TCLE

Nome do Voluntário: _____

Endereço: _____

Telefone para contato: _____Cidade:_____CEP:_____

E-mail: _____

1. Título do Trabalho Experimental: O ADOLESCENTE EM CONFLITO COM A LEI NA ESCOLA: Trajetórias, rompimentos e significações.

2. Objetivo: Identificar e apresentar as principais dificuldades encontradas por aqueles sob medida socioeducativa em meio aberto no decorrer do processo socioeducativo. Compreendendo os principais fatores que dificultam a relação de adolescentes em conflito com a lei com a escola. Inferindo sobre sua trajetória de vida no âmbito escolar e as principais situações para um possível rompimento e não conclusão de seus estudos.

3. Justificativa: Atualmente tem se intensificado o olhar a respeito do acompanhamento realizado aos adolescentes em cumprimento de medida socioeducativa, principalmente, no que se refere à sua relação com a educação formal durante o processo socioeducativo. É de suma importância buscar compreender como se da sua inserção e participação após seu envolvimento com ato infracional, tendo em vista os estereótipos e o estigma social existente em relação a esse público.

4. Procedimentos da Fase Experimental: Neste primeiro momento os adolescentes irão participar de forma ativa, relatando suas experiências escolares e principais dificuldades encontradas antes e depois do ato infracional. Os relatos serão coletados através do método experiências de vida e posteriormente analisados para a obtenção de resultados específicos sobre o tema.

5. Desconforto ou Riscos Esperados: A pesquisa não oferece riscos de gravidade em nenhuma instância, no entanto pode ocasionar um desconforto, vergonha, inibição, introspecção do participante frente a temática, aos demais participantes e/ou instituição e espaço a ser realizada.

6. Métodos Alternativos Existentes: O método utilizado para obtenção dos dados será o de entrevista aberta que proporciona em curto espaço temporal a coleta de dados de forma eficaz nas pesquisas qualitativas, baixo custo operacional, permite a reflexão sobre o essencial, o sentido dos valores, dos princípios e das motivações que regem os julgamentos e percepções das pessoas, dando base sólida para análise dos dados.

7. Retirada do Consentimento: Por sua vez o pesquisador se compromete a seguir todos os critérios éticos necessários e previstos nas leis que regem sua atuação de pesquisadora, tais como sigilo e preservação da identidade dos participantes, bem como apresentar devolutiva dos dados colhidos, caso sejam solicitados.

8. Garantia do Sigilo: Por este termo de confidencialidade e sigilo comprometo-me:

1. A não utilizar as informações confidenciais a que tiver acesso, para gerar benefício próprio exclusivo e/ou unilateral, presente ou futuro, ou para o uso de terceiros;

2. A não efetuar nenhuma gravação ou cópia da documentação confidencial a que tiver acesso;

3. A não apropriar-me de material confidencial e/ou sigiloso da tecnologia que venha a ser disponível;

4. A não repassar o conhecimento das informações confidenciais, responsabilizando-me por todas as pessoas que vierem a ter acesso às informações, por meu intermédio, e obrigando-me, assim, a ressarcir a ocorrência de qualquer dano e / ou prejuízo oriundo de uma eventual quebra de sigilo das informações fornecidas.

9. Formas de Ressarcimento das Despesas decorrentes da Participação na Pesquisa: a participação é isenta de despesas, estando ciente de que posso retirar o meu consentimento a qualquer momento, antes ou durante o mesmo, sem penalidades ou prejuízo ou perda de qualquer benefício que eu possa ter adquirido, ou no meu atendimento neste Serviço.

10. Local da Pesquisa: a pesquisa será realizada no decorrer no processo socioeducativo que o adolescente se encontra na Fundação Criança de São Bernardo do Campo, especificamente, no Centro de Atendimento Socioeducativo (CASE), situado no endereço: Rua: Marechal Deodoro, nº 1058, Centro, São Bernardo do Campo – SP, CEP: 09010-001, telefone: (11) 4126 – 1319.

11. Nome Completo e telefones dos Pesquisadores (Orientador e Alunos) para Contato: Profª. e Drª. Elaine Teresinha Dal Mas Dias - (011) 99605-2049 / Aluna: Lucélia Maria da Silva - (011) 99341-8361.

12. Eventuais intercorrências que vierem a surgir no decorrer da pesquisa poderão ser discutidas pelos meios próprios.

São Paulo, _____ de_____de 2018.

13. Consentimento Pós-Informação:

Eu, _____, após leitura e compreensão deste termo de informação e consentimento, entendo que minha participação é voluntária, e que posso sair a qualquer momento do estudo, sem prejuízo algum. Confirmo que recebi uma via deste termo de consentimento, e autorizo a realização do trabalho de pesquisa e a divulgação dos dados obtidos somente neste estudo no meio científico.

_____ _____

Assinatura do Participante Assinatura Responsável

14. Eu, **Lucélia Maria da Silva,** aluna pesquisadora certifico que:

a) Considerando que a ética em pesquisa implica o respeito pela dignidade humana e a proteção devida aos participantes das pesquisas científicas envolvendo seres humanos;
b) Este estudo tem mérito científico e a equipe de profissionais devidamente citados neste termo é treinada, capacitada e competente para executar os procedimentos descritos neste termo;
c) A resolução CNS nº 466/12 dispõe sobre as normas aplicáveis a pesquisas em Ciências Humanas e Sociais, cujos procedimentos metodológicos envolvam a utilização de dados diretamente obtidos com os participantes.

_____

Lucélia Maria da Silva

Assinatura do Pesquisador Responsável