

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE PONTA GROSSA
SETOR DE CIÊNCIAS HUMANAS, LETRAS E ARTES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

ROSEMERI TEREZINHA FERREIRA DA ROCHA RODRIGUES

**A SALA DE AULA E A “CELA” COMO ESPAÇOS REPRESENTATIVOS DAS
POLÍTICAS PÚBLICAS DE EDUCAÇÃO E DE SOCIOEDUCAÇÃO: UMA
ABORDAGEM A PARTIR DOS ESPAÇOS VIVIDOS**

PONTA GROSSA
2010

ROSEMERI TEREZINHA FERREIRA DA ROCHA RODRIGUES

**A SALA DE AULA E A “CELA” COMO ESPAÇOS REPRESENTATIVOS DAS
POLÍTICAS PÚBLICAS DE EDUCAÇÃO E DE SOCIOEDUCAÇÃO: UMA
ABORDAGEM A PARTIR DOS ESPAÇOS VIVIDOS**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós Graduação em Educação da Universidade Estadual de Ponta Grossa, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação, setor de Ciências Humanas, Letras e Artes da Universidade Estadual de Ponta Grossa. Área de concentração: Educação. Linha de Pesquisa: História e Políticas Educacionais.

Orientador: Prof. Dr. Gilmar de Carvalho Cruz.

PONTA GROSSA
2010

Ficha Catalográfica Elaborada pelo Setor de Processos Técnicos BICEN/UEPG

Rodrigues, Rosemeri Terezinha Ferreira da Rocha

R696s

A sala de aula e a “cela” como espaços representativos das Políticas Públicas de Educação e de Socioeducação: uma abordagem a partir dos espaços vividos. / Rosemeri Terezinha Ferreira da Rocha Rodrigues.

Ponta Grossa, 2010.

138f.

Dissertação (Mestrado em Educação – Área de Concentração : História e Políticas Educacionais) -Universidade Estadual de Ponta Grossa

Orientador: Prof. Dr. Gilmar de Carvalho Cruz

1. Adolescentes em conflito com a lei. 2. Evasão escolar e Políticas Públicas de Educação e Socioeducação. I. Cruz, Gilmar de Carvalho. II.T.

CDD : 370.1

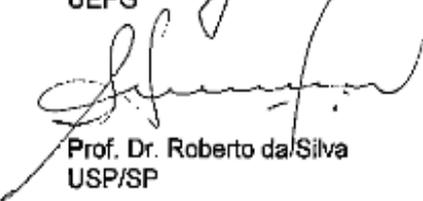
TERMO DE APROVAÇÃO

ROSEMERI TEREZINHA FERREIRA DA ROCHA RODRIGUES
A SALA DE AULA E A "CELA" COMO ESPAÇOS REPRESENTATIVOS DAS
POLÍTICAS PÚBLICAS DE EDUCAÇÃO E DE SOCIOEDUCAÇÃO: UMA
ABORDAGEM A PARTIR DOS ESPAÇOS VIVIDOS

Dissertação aprovada como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre no Curso de Pós-Graduação em Educação, Setor de Ciências Humanas, Letras e Artes da Universidade Estadual de Ponta Grossa, pela seguinte banca examinadora:

Orientador


Prof. Dr. Gilmar de Carvalho Cruz
UEPG


Prof. Dr. Roberto da Silva
USP/SP


Profa. Dra. Erclia Maria Angeli Teixeira de Paula
UEPG

Ponta Grossa, 07 de abril de 2010

Dedico este trabalho aos adolescentes que participaram desta pesquisa e a todas as pessoas engajadas na defesa dos direitos de crianças e adolescentes.

As limitadas condições de inserção educacional de amplos setores da juventude vêm marcando de forma indelével o seu destino social. Com limitadas condições educacionais, sem experiência laboral e com as estreitas oportunidades que o mercado oferece, vão engrossar o exército dos jovens sem ocupação socialmente definida, muitos deles enveredando pelas escassas alternativas que a realidade lhes oferece, sejam legítimas, ou não.

Julio Jacobo Waiselfisz

AGRADECIMENTOS

A Deus que dia após dia enche meu coração de esperança. Ao meu esposo Cedineu e filho Lincoln pelo amor incondicional... Complemento e extensão de minha vida... Provisão de aconchego e refrigério depois das idas e vindas... Meu porto seguro.

Ao meu pai Alcindo um homem muito virtuoso, pessoa que sempre me serve como exemplo de amorosidade, generosidade, solidariedade, altruísmo, simplicidade... Um grande pai! À minha mãe Maria Cleuse (in memória) grande educadora no lar... Dela recebi o suporte e incentivo necessários que sempre me guiaram inclusive em minha vida escolar. À minha mãe-sogra Maria Isabel e cunhado Maickon por estarem presentes nos momentos que mais precisei e pela disposição e ajuda no período em que realizei esta pesquisa. Às minhas irmãs, cunhados, cunhadas e sobrinhos (as) pelo encorajamento e apoio.

Ao Prof. Dr. Gilmar de Carvalho Cruz pela compreensão e sensibilidade, pelas provocações teóricas e metodológicas, pelo cuidado, apoio e constante presença nos encaminhamentos deste trabalho. Aos professores Dra. Ercília Maria Angeli Teixeira de Paula, Dra. Maria José Subtil e Prof. Dr. Roberto da Silva pelo aceite do convite de participar nesta Banca Examinadora e pelas ricas considerações no momento da Qualificação.

A todos os professores e colegas que tive a feliz oportunidade de conhecer no Programa de Mestrado em Educação da Universidade Estadual de Ponta Grossa. À Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Capes pelo benefício da Bolsa concedida, à Débora Toledo Martins e funcionários do Centro de Socioeducação de Ponta Grossa pela colaboração para a realização desta pesquisa.

À Prof^a. Suzana de Fátima Camargo Ferreira da Cruz da Secretaria de Estado da Educação do Paraná/ Núcleo Regional de Ponta Grossa pela facilitação de minha entrada nas escolas para construção do acervo de fotografias necessário à instrumentalização deste trabalho. À Zilda (Postiglioni) e Marli (Massuqueto), pessoas de grande humanidade, pelo compartilhamento teórico e pela persistência e garra manifestadas no trabalho com adolescentes em conflito com a lei.

À Ana Patrícia e Taci, amigas, com quem aprendi muitas lições... E algumas pessoas atuantes na área de defesa dos direitos de crianças e adolescentes que também exerceram influências em minha trajetória e que se refletem neste trabalho: Geisa da Rosa Moreira, Jussara e Pedro Paulo, Maria Herondina e Murillo J. Digiácomo.

À “família da fé” pelo suporte oferecido através da escuta, dos abraços e das orações. E a todos que direta ou indiretamente contribuíram para a conclusão deste trabalho. Muito obrigada!

RODRIGUES, Rosemeri Terezinha Ferreira da Rocha. A sala de aula e a “cela” como espaços representativos das Políticas Públicas de Educação e de Socioeducação: uma abordagem a partir dos espaços vividos. 2010. 138 f. Dissertação - (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Ponta Grossa – PR. 2010.

RESUMO

Esta investigação teve como objetivo realizar escuta sobre o espaço físico escolar enquanto espaço vivido no passado por adolescentes (meninos) internos no Centro de Socioeducação de Ponta Grossa que tiveram a experiência da evasão escolar, neste mesmo município. E a partir das vivências relatadas, identificar quais elementos colaboraram para a ruptura com a instituição escolar; detectar os aspectos positivos e negativos (segundo a percepção dos próprios sujeitos) vivenciados dentro da escola. Os instrumentos metodológicos utilizados foram: um questionário com questões abertas e entrevistas a partir de imagens fotográficas das últimas escolas nas quais os sujeitos de pesquisa estudaram. Os fenômenos evasão escolar / envolvimento com ato infracional foram tratados como metáfora de uma “rota a margem” e os espaços sala de aula / cela foram utilizados a partir da dimensão real e simbólica para discussão das Políticas Públicas de Educação e Socioeducação. Para caracterização da rota sala de aula – cela foi realizada análise documental em produções científicas, relatórios e investigações de agências nacionais e internacionais como Fundação Getúlio Vargas (FGV), UNESCO e UNICEF. Foi trabalhado também o espaço-tempo histórico das políticas de atendimento à criança e adolescente brasileiros (nos cenários nacional, estadual e municipal) até a conjuntura atual em que vigora o Estatuto da Criança e do Adolescente (1990). A metodologia de pesquisa escolhida foi orientada na articulação de diferentes instâncias categorizadas como polos metodológicos, sendo o polo teórico construído a partir de duas correntes epistemológicas: a fenomenologia (enquanto suporte para as entrevistas no campo) e a dialética na construção e análise do objeto de pesquisa. A análise dos resultados desta investigação seguiu três caminhos paralelos: levantamento do perfil socioeconômico e trajetórias escolares dos sujeitos de pesquisa; confronto dos resultados desta investigação com outras elencadas no corpo do trabalho e a classificação dos relatos das entrevistas em conjuntos baseados em analogias que indicam temáticas pertinentes à discussão. Estas temáticas não foram definidas a priori, pois emergiram da fala dos sujeitos entrevistados. Os principais resultados apontados a partir das análises mostraram que os fatores que influenciaram na interrupção da vida escolar dos adolescentes foram: forte mobilidade geográfica (falta de moradia própria), famílias com apenas um responsável (a maioria comandadas por mulheres) pela provisão da renda desempenhando funções que oferecem baixa remuneração ou sem renda, baixa escolaridade dos pais, falta de oportunidades de enriquecimento cultural e pouca variação nas oportunidades de desenvolvimento de habilidades físicas (falta de programas de incentivo ao esporte, cultura e lazer) falta de Projetos Educacionais em contextos diversos ao da escola, fácil acesso à droga no entorno escolar, baixa auto-estima, gravidez precoce (paternidade precoce), e uso de medidas coercitivas na escola (expulsões). As temáticas discutidas a partir dos relatos apresentados foram: brigas nas frentes das escolas; frequência a bares e outros pontos de comércio; fácil acesso às drogas no entorno escolar; brincadeiras violentas, brigas no interior da escola e vulnerabilidades positivas, indícios de autonomia e protagonismo nas vivências dentro da escola.

Palavras chaves: Adolescentes em conflito com a lei; Evasão escolar e Políticas Públicas de Educação e Socioeducação.

RODRIGUES, Rosemeri Terezinha Ferreira da Rocha. The classroom and the "cell" as spaces representative of the Public Policy Education and social education: a view from the lived spaces. 2010. 138 f. Dissertation - (Masters in Education) - Universidade Estadual de Ponta Grossa - PR. 2010.

ABSTRACT

This research aimed to make them about the physical space as a school area lived in the past for teens (boys) in the inner center of Ponta Grossa Socioeducation who had the experience of dropping out of school, in the same city. And from the experiences reported to identify which elements work together to break with the academic institution; experience the strengths and weaknesses (as perceived by the subjects) experienced within the school. The methodological instruments used were: an open-ended questionnaire and interviews from the photographic images of the last schools in which the research subjects studied. The phenomena dropout / involved with the infraction was treated as a metaphor "route margin and spaces classroom / cell were used in the real and symbolic dimension to the discussion of Public Policy Education and socioeducation. To characterize the route classroom - cell analysis was performed in documentary productions scientific reports and investigations of national and international agencies as the Getúlio Vargas Foundation (FGV), UNESCO and UNICEF also worked the space-time history of policies for children and adolescents in Brazil (in the national, state and municipal) to the current situation which exists in the Statute for Children and Adolescents (1990). The research methodology chosen was orientated towards the articulation of different levels categorized as methodological poles and the theoretical constructed from two epistemological: phenomenology (as support for the interviews in the field) and the dialectic in the construction and analysis of the research object. The results of this investigation followed three parallel paths: a survey of socioeconomic characteristics and school history of the research subjects, comparing the results of this investigation with other listed throughout the study and classification of accounts from the interviews in groups based on thematic similarities that indicate relevant the discussion. These themes were not defined a priori but emerged from the speech of the research subjects. The main results presented from the analysis showed that the factors that influence the disruption of school life of adolescents were strong geographical mobility (lack of housing), households with only one charge (most headed by women) for the provision of income play functions that offer low pay or no income, low parental education, lack of opportunities for cultural enrichment and little variation in the opportunities to develop physical skills (lack of incentive programs to sports, culture and leisure) lack of inclusion of non-formal education, easy access to drugs in the school environment, low self-esteem, teen pregnancy (early parenthood), and use of coercive measures in school (expulsion). The themes discussed from the reports submitted were fighting in front of schools, attendance at bars and other places of commerce, easy access to drugs in the school environment, violent games and fights within the school and vulnerabilities positive evidence of autonomy and role the experiences within the school.

Key words: Adolescents in conflict with the law, truancy and Public Policy Education and Socioeducation.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Gráfico 1 - Número de adolescentes (masculino) em privação de liberdade por Estado.....	21
Gráfico 2 - Número de adolescentes (feminino) em privação de liberdade por Estado.....	21
Gráfico 3 - Perfil dos adolescentes em conflito com a lei no Paraná-2004.....	22
Gráfico 4 - Perfil dos adolescentes em conflito com a lei no Paraná-2004.....	22
Quadro 1 - Perfil Social do Sujeito e trajetória escolar.....	78
Quadro 2 - Perfil Social do Sujeito e trajetória escolar.....	79
Quadro 3 - Perfil Social do Sujeito e trajetória escolar.....	80
Quadro 4 - Perfil Social do Sujeito e trajetória escolar.....	81
Quadro 5 - Perfil Social do Sujeito e trajetória escolar.....	82
Quadro 6 - Perfil Social do Sujeito e trajetória escolar.....	83
Quadro 7 - Perfil Social do Sujeito e trajetória escolar.....	84
Quadro 8 - Perfil Social do Sujeito e trajetória escolar.....	85
Quadro 9 - Perfil Social do Sujeito e trajetória escolar.....	86
Quadro 10 - Perfil Social do Sujeito e trajetória escolar.....	87
Quadro 11 Síntese geral dos assuntos explorados durante as entrevistas.....	88
Quadro 12 - Síntese de experiências derivadas dos espaços visualizados.....	89
Quadro 13 - Relatos selecionados e idéias discutidas.....	105

LISTA DE SIGLAS

ABRINQ - Associação Brasileira dos Fabricantes de Brinquedos

CENSE – Centro de Socioeducação

CNBB – Comissão Nacional dos Bispos do Brasil

CPI – Comissão Parlamentar de Inquérito

ECA – Estatuto da Criança e do Adolescente

FGV – Fundação Getúlio Vargas

IASP – Instituto de Ação Social do Paraná

IPEA – Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada

OAB – Ordem dos Advogados do Brasil

ONU – Organização das Nações Unidas

SAM – Serviço de Assistência ao Menor Infrator

SAS – Serviço de Atendimento Social

SINASE – Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo

SPDCA/SEDH – Subsecretaria dos Direitos da Criança e do Adolescente da Secretaria Especial dos Direitos Humanos

UNESCO – Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e a Cultura

UNICEF – Fundo das Nações Unidas para a Infância

SUMÁRIO

INDRODUÇÃO	14
CAPÍTULO I – “DA SALA DE AULA À CELA”: CONSIDERAÇÕES SOBRE A PROBLEMÁTICA	20
1.1 Justificativa e relevância do tema: breves considerações sobre o processo histórico de construção do direito à educação.....	25
1.2 Aspectos que caracterizam a rota da evasão escolar.....	28
1.3 Objetivo.....	39
CAPÍTULO 2 – O ESPAÇO-TEMPO HISTÓRICO DAS POLÍTICAS PÚBLICAS DE ATENDIMENTO ÀS CRIANÇAS E ADOLESCENTES BRASILEIROS	40
2.1 Os dois Códigos de Menores.....	40
2.1.2 O problema do “menor” na década de 80 e o avanço do Movimento Social em defesa da Infância e Juventude brasileira.....	43
2.2 O Estatuto da Criança e do Adolescente um novo paradigma.....	47
2.2.1 Um panorama geral sobre as diretrizes das Políticas Públicas direcionadas à Infância e Juventude apontadas no ECA.....	49
2.3 A política de atendimento ao adolescente em conflito com a lei: Instituições Socioeducativas do Paraná (alguns aspectos subjetivos dos espaços vividos).....	53
2.4 O atendimento socioeducativo em Ponta Grossa/PR.....	60
2.5 Caracterização do município de Ponta Grossa: um recorte atualizado.....	64
CAPÍTULO 3 – REFERÊNCIAS TEÓRICAS METODOLÓGICAS	68
3.1 O processo de investigação no campo: da “cela a sala de aula”.....	72
CAPÍTULO 4 – APRESENTAÇÃO DOS SUJEITOS DE PESQUISA E DISCUSSÃO SOBRE OS DADOS	78
4.1 Perfis Sociais dos Sujeitos e trajetórias no espaço escolar.....	78
4.2 Análise dos principais fatores que exerceram influências na trajetória escolar dos sujeitos da pesquisa.....	91
4.2.1 Relatos das experiências vividas: brigas nas frentes das escolas.....	93
4.2.2 Relatos das experiências vividas: frequência a bares e outros pontos de comércio.....	96
4.2.3 Relatos das experiências vividas: fácil acesso às drogas no entorno escolar....	98
4.2.4 Relatos das experiências vividas: brincadeiras violentas e brigas no interior da escola.....	100

4.2.5 Relatos das experiências vividas: vulnerabilidades positivas, indícios de autonomia e protagonismo nas vivências dentro da escola.....	105
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	114
REFERÊNCIAS.....	120
ANEXOS.....	127
ANEXO I.....	128
ANEXO II.....	129
ANEXO III.....	130
ANEXO IV.....	137

INTRODUÇÃO

Desenvolver uma investigação científica é como aventurar-se em uma viagem a um lugar desconhecido. Embora o percurso do trajeto escolhido seja inédito existem as referências de outros lugares¹ e outras experiências que auxiliam chegar ao lugar desejado. Nesta viagem há momentos em que é possível se guiar de forma intuitiva, mas a jornada logo aponta diversos caminhos que podem causar uma desorientação e um perder-se. O roteiro de pesquisa aqui apresentado como metáfora de uma viagem a um lugar desconhecido apresenta muitos meandros e um trajeto sinuoso, contudo há um lugar desejado. E este lugar desconhecido só poderá ser confirmado como o lugar desejado (e atingido) quando percorrido de forma descortinada. É preciso que o roteiro de viagem seja pleno de significações.

A intenção de iniciar esta pesquisa aconteceu após a experiência de três anos e meio de atuação como Educadora Social em algumas Instituições Socioeducativas de privação de liberdade no Estado do Paraná. Muitos dos (as) adolescentes que conheci dentro destas Instituições tiveram destinos com desfechos de morte precoce, prisão (quando adultos) ou situação de mendicância quando egressos do Sistema Socioeducativo. E estas situações são reflexos muitas vezes de tentativas frustradas de medidas que buscam possibilitar uma inclusão social real que promova alternativas para o adolescente, mas não são atingidas por falhas ou limitações nos programas de atendimento ou pelo próprio preconceito da sociedade.

A falta de possibilidades da execução das medidas socioeducativas em uma perspectiva mais inclusiva acaba por refletir nos índices de reincidências de atos infracionais como se pode observar em recente estudo realizado sobre a avaliação da política de atendimento ao adolescente em conflito com a lei em Ponta Grossa/PR, cidade sede desta pesquisa, em que foi constatado que **60%** dos adolescentes que passaram pelo Centro de Socioeducação deste município, durante os anos de 2004/2006, deram entrada no Sistema Prisional (MASSUQUETO; POSTIGLIONI e BRANDALISE, 2007).

De todas as características que compõem o perfil social de adolescentes que passaram pela situação de conflito com a lei um dos fatores em suas vidas que

¹Estes lugares e experiências citadas são: experiência de 6 anos como professora na escola pública (em Curitiba/PR), 3 anos como Conselheira Tutelar (em Curitiba) e 3 anos e meio como Educadora Social em Centros de Socioeducação do Estado do Paraná (Curitiba, Piraquara, Fazenda Rio Grande e Ponta Grossa) destinados ao atendimento de adolescentes em cumprimento de medidas socioeducativas de privação de liberdade.

chamam bastante a atenção são os altos índices de evasão escolar percebidos neste grupo. Assim decidi investigar o processo de escolarização inconclusa na vida destes sujeitos.

Estas experiências de evasão escolar e prática de ato infracional, nesta investigação, estão remetidas a dois espaços: a sala de aula e a “cela”² (alojamento) que também são simbólicos e representativos. Esta correlação de fenômenos está sendo tratada como metáfora de uma rota à margem, ou seja, um dos possíveis caminhos (não único/não determinante) derivados do processo de escolarização inconclusa. O fato do objeto de pesquisa ser trabalhado desta forma não está associado à idéia de criminalização de sujeitos que sofrem a experiência de fracasso escolar ou a falta de possibilidades de concluir as etapas da escolarização no ensino formal tão pouco negligencia o fato de que um processo completo de escolarização, que pode atingir um grau máximo, não garante o não envolvimento com a criminalidade e infelizmente o Brasil tem exemplos emblemáticos neste sentido como é o caso de funcionários públicos, magistrados e políticos. O processo de escolarização básica inconclusa é ainda uma das características da população brasileira que com 10 anos ou mais de idade tem em média 7,1 anos de estudo conforme indicação da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (Pnad), divulgada em setembro de 2009 pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE).

Os espaços reais e simbólicos sala de aula e cela se tornaram, nesta pesquisa, dois pontos situacionais opostos que caracterizam o movimento de uma das rotas, à margem na sociedade. Porém há na lógica desta investigação o ensejo de busca de alternativas para esta situação problema. Esta rota precisa ser desnaturalizada, estranhada e combatida.

Ao tratar desta inter-relação de fenômenos, metaforizados aqui como uma rota, vale novamente ressaltar que não se pode considerar a evasão escolar e envolvimento com a prática de delitos em uma relação linear de causa-efeito, pois nem todo adolescente que passa pelo processo de evasão escolar necessariamente chegará a praticar infrações. Por outro lado, quando se focaliza os adolescentes que já cometeram alguma infração percebe-se que os índices de evasão escolar e a defasagem em sua escolarização são bastante significativos.

Ao situar estes espaços (sala de aula/cela), enquanto espaços

²O termo cela refere-se aos alojamentos dentro da Instituição Socioeducativa e está sendo utilizado

representativos das políticas públicas³ (educação/socioeducação), em um plano de análise segue-se a necessidade de contrapô-los. Por isso esta pesquisa apresenta do início ao fim a dicotomia destes dois lugares (sala de aula e cela / Educação e Socioeducação). Quando o ponto de partida é a cela (e um dos fatores ligados a esta é a evasão escolar) a sala de aula se torna o espaço desejável e afirmado como um dos espaços de esperança da promoção social que pode ser estabelecida a partir das Políticas Públicas:

[...] a escola e principalmente a sala de aula, são espaços em que se concretizam as definições sobre a política e o planejamento que as sociedades estabelecem para si próprias, como projeto ou modelo educativo que se tenta por em ação (AZEVEDO, 2004, p. 59).

Outros motivos que levaram a decisão de investigar o processo inconcluso de escolarização⁴ dos adolescentes em cumprimento de medida socioeducativa foram as convicções pessoais e constatações no campo científico. Estas convicções particulares sintetizam-se na crença de que a escola é um espaço de esperança onde “ensinar é inserir-se na história: não é só estar na sala de aula, mas num imaginário político mais amplo” (GADOTTI, 2002, p. 5). Esta esperança depositada na Educação está em concebê-la como resultado de um direito adquirido, consolidado em uma das políticas públicas possibilitadoras de promoção social como explica Sarmiento:

Construir a educação como política social significa duas coisas: primeira, que a educação é uma componente que **só faz sentido quando associada às outras componentes das políticas sociais que podem realizar a inclusão social: políticas de saúde, de habitação, de solidariedade e proteção social etc.** Esta é uma questão, sobretudo, de projeto político enfatizador da dimensão da inserção e participação social (SARMENTO, 2002, p. 279, grifo nosso).

Aqui cabe fazer uma breve consideração sobre sociedade e Estado e a

nesta pesquisa porque carrega um significado mais imediato ao ambiente restritivo de liberdade.

³O entendimento de Políticas Públicas adotado neste trabalho segue o conceito de Boneti (2008) de que estas são “resultado da dinâmica do jogo de forças que se estabelecem no âmbito das relações de poder, relações essas constituídas pelos grupos econômicos e políticos, classes sociais e demais organizações da sociedade civil. Tais relações determinam um conjunto de ações atribuídas à instituição estatal, que provocam o direcionamento (e/ou o redirecionamento) dos rumos de ações de intervenção administrativa do Estado na realidade social e/ou de investimentos. Nesse caso, pode-se dizer que o Estado se apresenta apenas como um agente repassador à sociedade civil das decisões saídas do âmbito da correlação de força travada entre os agentes do poder [...]”

⁴Muito tem sido escrito sobre o adolescente em conflito com a lei, sendo este um tema que contempla uma interdisciplinaridade de abordagens envolvendo pesquisadores das diversas áreas (psiquiatria, psicologia, direito, ciências sociais, educação etc.), porém existem poucos estudos que aprofundam a questão da escolarização destes sujeitos, direcionando-as no contexto das políticas públicas no campo educacional.

formulação das políticas públicas já que estes conceitos se correlacionam. Boneti (2008) analisa a relação entre políticas públicas e violência no Brasil procurando identificar a associação entre o modelo da administração pública e o caráter das políticas públicas e sociais em momentos históricos específicos. Nesta direção, procura explicitar o entendimento sobre a relação entre Estado, as classes sociais, e a sociedade civil. Segundo este autor seria uma concepção reducionista entender o Estado como simples instituição de dominação a serviço da classe dominante ou entender o Estado como uma instituição regida pela lei a serviço de todos os segmentos sociais – como prefiguram os positivistas pois a partir desta premissa o Estado seria uma instituição neutra – como na realidade não é.

Há sim, concordando com o autor citado, nesta atual configuração de Estado uma dinâmica conflitiva que envolve correlação de forças de diferentes segmentos sociais ou classes e que se reflete nas políticas públicas executadas, com maior ou menor ênfase, na sala de aula ou em outros espaços inclusivos e na/ ou na cela. Schilling (2004, p. 24) faz uma provocação à sociedade que colabora nessa linha de pensamento: “quando não mais sabemos formular projetos comuns que nos orientam para nossa vida em comum, construímos mais prisões.”

A lógica invertida acontece quando as falhas de investimentos na sala de aula (entendida dentro do universo complementar de outras políticas viabilizadoras de um processo de socialização que coloque a criança e o adolescente em condição humanamente digna) vão por vezes sendo multiplicadas em investimentos em celas. Moraes (2006) comenta sobre a “policialização da sociedade” como característica das políticas públicas para os pobres:

Considerando os dados relativos aos homicídios e encarceramento dos jovens pobres, negros e de regiões periféricas, assim como as relações cotidianas entre este mesmo grupo e as polícias, marcadas por alto grau de violência e desconfiança⁵, encontramos o que efetivamente têm sido as políticas públicas disponíveis e aplicadas a esta população: repressão, prisão e extermínio (MORAES, 2006, p. 11).

Voltando ao roteiro inicial desta apresentação, que situava o lugar de onde o objeto de pesquisa começara a ser construído, ao lado das convicções pessoais somaram-se algumas constatações no campo científico. Estas constatações serão

⁵Neste mesmo artigo Moraes (2006) cita alguns autores que publicaram informações sobre a relação ou tratamento dispensado pela polícia aos jovens pobres, negros e de regiões periféricas: Sallas (1999), Abromovay (1999), Barreira (1999), Minayo (1999). Conforme esclarece, estes autores apresentam os resultados finais de uma mesma pesquisa intitulada “Juventude, Violência e

apontadas principalmente no primeiro capítulo deste trabalho. Este primeiro capítulo apresenta algumas estatísticas de como o fenômeno da adolescência e o conflito com a lei se configura no cenário nacional. Também retrata o perfil destes adolescentes conforme diagnósticos levantados no Brasil e no Estado do Paraná. Indica algumas considerações sobre a problemática a partir da fala de alguns pesquisadores, faz um retrospecto histórico do processo de construção do direito à educação e caracteriza a rota sala de aula/cela através análise documental em produções científicas, relatórios e investigações de agências nacionais e internacionais como Fundação Getúlio Vargas (FGV), UNESCO e UNICEF que trabalham correlação de fatores nos fenômenos de evasão escolar e envolvimento com delitos. No final deste capítulo ainda é discutido a aplicação da lei (Estatuto da Criança e do Adolescente) no que concerne ao direito de acesso e permanência do (a) criança/adolescente na escola e as dificuldades que ainda são encontradas para a garantia efetiva deste direito.

O segundo capítulo constitui-se em um retorno ao passado. Através de revisão de literatura o espaço-tempo histórico das políticas públicas de atendimento, às crianças e adolescentes brasileiros, foi remontado. Esta “remontagem” histórica das políticas públicas de atendimento às crianças e adolescentes brasileiros procura evidenciar a questão do “menor” e a forte mobilização da sociedade que decorre neste cenário. Este capítulo aborda também a transição institucional mais recente que teve como marco a promulgação do Estatuto da Criança e do Adolescente (1990) e os impactos e desafios deste novo paradigma. Trabalha também, seguindo para uma dimensão mais específica, o espaço-tempo da política de atendimento ao adolescente em conflito com a lei em algumas Instituições Socioeducativas do Paraná e especialmente em Ponta Grossa - cidade onde aconteceu esta pesquisa. O atendimento ao adolescente em conflito com a lei em algumas Instituições Socioeducativas do Paraná e em Ponta Grossa foi apresentado através de revisão de literatura e aspectos subjetivos (utilizando também a noção de espaço vivido) percebidos nestes espaços durante o período de 2004 a 2009.

O terceiro capítulo apresenta o referencial teórico metodológico utilizado para a elaboração desta investigação. Explica o “passo a passo” da metodologia empregada para coleta de dados no campo e a caracterização do município de Ponta Grossa ressaltando aspectos que compõe o pano de fundo e envolvem a

problemática trabalhada.

No quarto e último capítulo foi feita a apresentação dos sujeitos da pesquisa através do levantamento do perfil social e trajetórias escolares dos mesmos. Foram analisados os principais fatores que exerceram influências na trajetória escolar destes. Discutidas algumas temáticas a partir dos relatos dos adolescentes: brigas nas frentes das escolas; frequência a bares e outros pontos de comércio; facilidade de acesso às drogas no entorno escolar; brincadeiras violentas e brigas no interior da escola; vulnerabilidades positivas, indícios de autonomia e protagonismo nas vivências dentro da escola. Foram apontadas ainda as vulnerabilidades negativas que afetaram a garantia do direito a educação na vida dos adolescentes participantes da pesquisa e a conclusão do que foi a escola na experiência destes sujeitos.

CAPÍTULO 1 – “DA SALA DE AULA À CELA”: CONSIDERAÇÕES SOBRE A PROBLEMÁTICA

Mario Volpi ao investigar, durante os anos de 1998 e 1999, em 22 Estados brasileiros e no Distrito Federal, as percepções que os adolescentes egressos de instituições que executam a medida socioeducativa de internação têm sobre a privação da liberdade levantou, também, dados sobre a escolarização deste público ficando constatado assim que dos 228 adolescentes entrevistados no território nacional 61% estavam evadidos da escola. Este autor cita dentre os fatores que colaboram para a prática de delitos na juventude a “ausência de rede de relações estruturadas” (FALEIROS, 1988 apud VOLPI, 2001, p. 59) da qual fazem parte a rede de trabalho; a rede familiar; a rede legal e institucional e a rede escolar considerada via “de acesso, controles e possibilidades.”

Dados estatísticos apontados pela Subsecretaria de Promoção dos Direitos da Criança e do Adolescente da Secretaria Especial dos Direitos Humanos - SPDCA/SEDH (MURAD apud SINASE – 2006, p. 19) demonstram que em 1996, 4.245 adolescentes receberam medida de internação, as quais evoluíram para 8.579 no ano de 1999, chegando a 9.555 em 2002 e atingindo o número de 15.426 internações no ano de 2006. Em 10 anos o número de medidas aplicadas praticamente triplicou. Destes 9.555 adolescentes cumprindo medidas de internação e internação provisória, 90% eram do sexo masculino, 76% tinham idade entre 16 e 18 anos, 63% não eram brancos e destes 97% eram afrodescendentes, 51% não freqüentavam a escola, 90% não concluíram o ensino fundamental, 49% não trabalhavam, 81% tinham famílias quando praticaram ato infracional, 12,7 viviam em famílias que não possuíam renda mensal, 66% em famílias com renda de até dois salários e 85,6 % eram usuários de drogas. A seguir gráficos informativos sobre os Estados brasileiros com maiores índices de adolescentes cumprindo medida de internação:

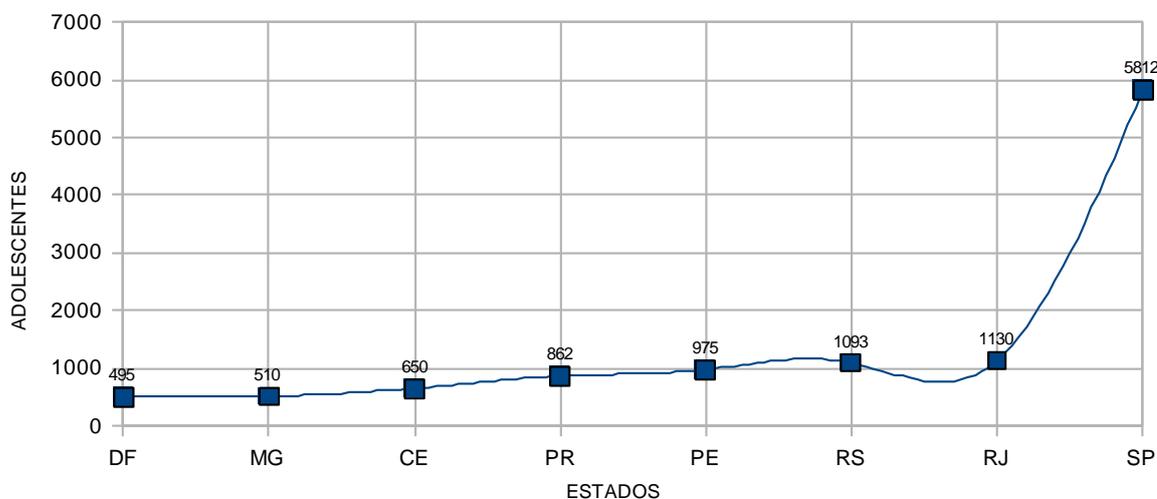


Gráfico 1: Número de adolescentes (masculino) em privação de liberdade por Estado
Adaptado: Subsecretaria dos Direitos da Criança e do Adolescente da Secretaria Especial dos Direitos Humanos

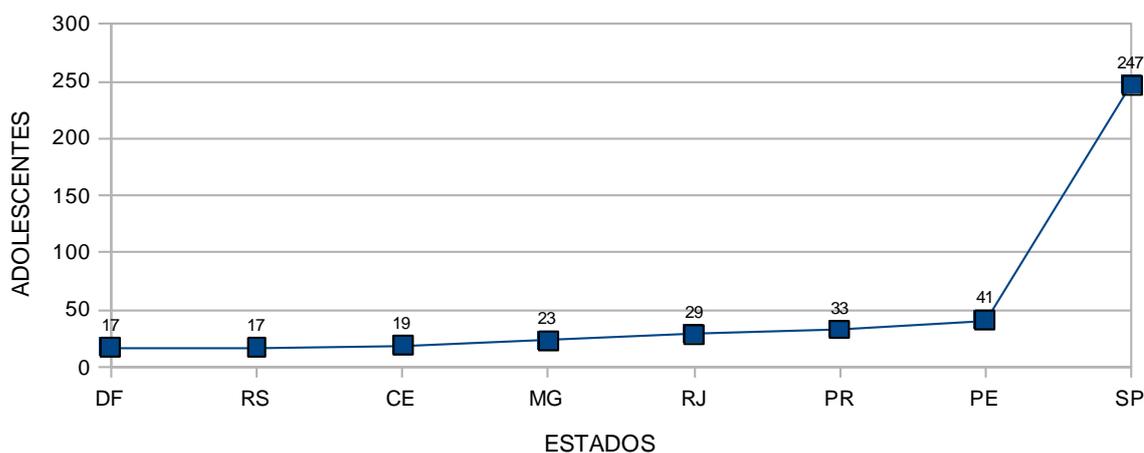


Gráfico 2: Número de adolescentes (feminino) em privação de liberdade por Estado
Adaptado: Subsecretaria dos Direitos da Criança e do Adolescente da Secretaria Especial dos Direitos Humanos

O Estado do Paraná ocupa o 5º lugar em Estados com maior número de internações (masculinas), totalizando 6% deste total no país. Em 2004 foi realizado um levantamento de informações para traçar o perfil do adolescente em conflito com a lei no Paraná pelo IASP – Instituto de Ação Social deste Estado. Estas informações divulgadas na imprensa foram sintetizadas nos gráficos a seguir:

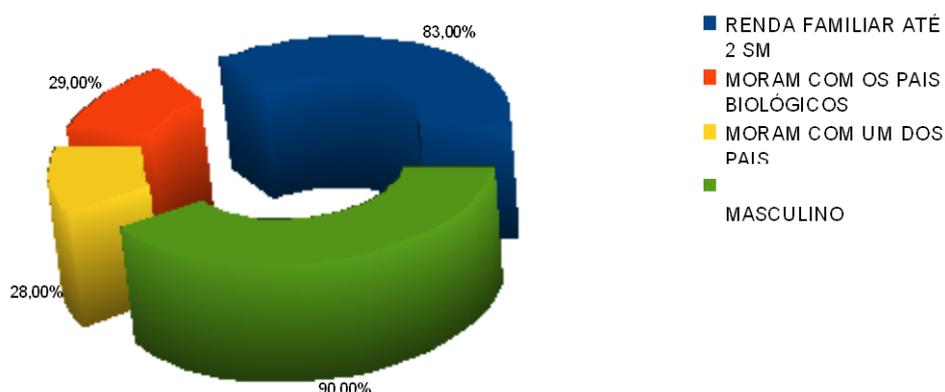


Gráfico 3: Perfil dos adolescentes em conflito com a lei no Paraná- 2004
Adaptado: Agência Estadual de Notícias/PR

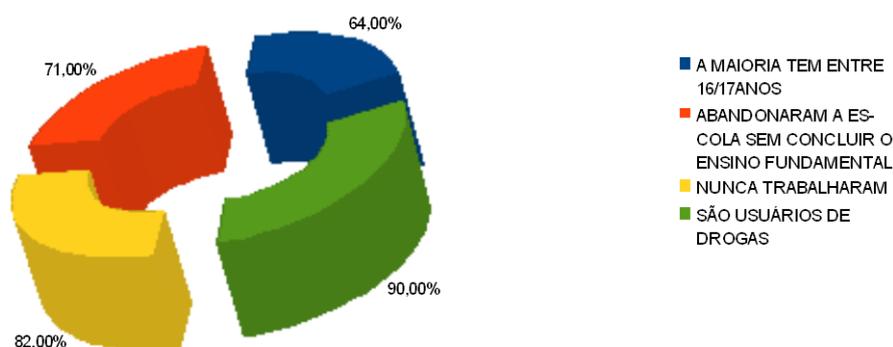


Gráfico 4: Perfil dos adolescentes em conflito com a lei no Paraná- 2004
Adaptado: Agência Estadual de Notícias/PR

De acordo com a II Vara da Infância e Juventude da Capital deste Estado que é o setor da Justiça responsável por atender jovens que cometem atos infracionais, foi verificado em 2008 que 92% dos adolescentes em conflito com a lei estavam fora da escola. Dos 2.272 adolescentes que passaram pela Delegacia do Adolescente, em Curitiba, entre os meses de janeiro a outubro de 2008 e que receberam uma medida socioeducativa mais branda pelo fato de ter praticado um delito de gravidade menor, 44,3% não freqüentavam a escola, ou seja, 1.008 jovens.

Pesquisadores do Laboratório de Análise e Prevenção da Violência da Universidade Federal de São Carlos ao analisar o papel da escola como fator de proteção à conduta infracional de adolescentes, verificaram ao fazer a revisão de literatura sobre o perfil dos adolescentes que cometem delitos, que em diferentes culturas existem certa convergência nas características destes jovens. Nas variáveis que envolvem a escolarização destes adolescentes, identificaram as seguintes características: “[...] rejeição por parte de professores e colegas, envolvimento com pares desviantes, baixo rendimento acadêmico, fracasso e evasão escolar.” (GALLO; WILLIAMS, 2008, p.43)

Neste mesmo estudo, os autores investigaram 123 prontuários de adolescentes submetidos à medida socioeducativa em regime aberto, em uma cidade do interior de São Paulo no ano de 2002, foi observado que:

[...] mais da metade (60,2%) dos adolescentes em conflito com a lei não freqüentava a escola, sendo que 43,2% alegaram ter saído por desinteresse. Se considerar que “desinteresse” (43,2%), “abandono” (13,5%), “conflitos” (13,5%), “fracasso escolar” (5,4%) e “suspensão das aulas” (1,3%) podem ser agrupados em uma mesma categoria, pois representam as dificuldades que as escolas apresentam para manter tais alunos nas salas de aula, chega-se a **76,9% dos adolescentes**, ou seja, grande parte da amostra. (Ibid, p. 50, grifo nosso)

A violência crescente dentro ou fora da escola tem levado a inquietações e levantado questionamentos por parte de pesquisadores que procuram desvelar esta problemática. Maciel (2005) ao testemunhar em sua trajetória profissional, como educadora, a evasão escolar e o crescimento vertiginoso da violência e suas manifestações dentro da escola realizou uma pesquisa em São Paulo, trabalhando também as inter-relações destes fenômenos fazendo a escuta das memórias da escolarização e reconstituindo as trajetórias de vida de 22 adolescentes e jovens, oriundos do processo evasão/expulsão do Ensino Fundamental.

A faixa etária deste grupo variava, na época em que foi realizada a pesquisa, entre 14 e 22 anos. Destes, 17 estavam em Penitenciárias, 2 em Unidades Socioeducativas e 3 permaneciam ociosos no entorno da escola. A partir de sua vivência e dos resultados do estudo empreitado a autora assume o parecer de que a escola excluiu e é responsável na gênese da violência, alguns comentários em seu trabalho de pesquisa deixam isto bem claro:

[...] entendo que a escola não é a responsável última pela situação desalentadora de violência e exclusão, mas que não pode se eximir de sua parcela de responsabilidade na potencialização ou despotencialização deste

quadro. (MACIEL, 2005, p. 28)

Eram os mesmos meninos das ruas cinzentas das periferias, que nós não havíamos conseguido, seja por qual razão, manter na escola e contribuir para a conquista de sua cidadania. Eles eram os excluídos em último grau. E essa exclusão os fizera um dia chegar de bonde (condução que transporta presidiários) àquele frio estabelecimento penal [...] Mais uma vez a pesada evidência: nós educadores e educadoras, tínhamos muito a ver com isso. Ainda que se queira fugir e argumentar acerca do sistema, do governo, dos baixos salários, da família que não se interessa, ainda que tudo seja absolutamente verdadeiro, nós não conseguiríamos escapar da nossa parcela de responsabilidade gerada, no mínimo por nossa omissão. (Ibid., p. 86)

Para que não se feche a tríade da exclusão, ao menos uma das duas instituições básicas, escola ou família deve deixar de ser produtora de violência, assumindo o papel de sublimadora da mesma [...]. (Ibid., p. 116)

Teixeira ao discutir a relação da escola com o adolescente autor de ato infracional – chama a atenção para as conseqüências do fracasso escolar profetizado dentro da escola:

A experiência do fracasso ou a sua profecia (profecia auto-realizadora) leva a criança/adolescente a definir para si uma expectativa de sucesso muito baixa e baixo nível de aspiração o que vai implicar em baixa auto-estima e, de novo, começamos a perder o nosso adolescente que agora disputamos também com o crime organizado que oferece a ele, trabalho, dinheiro e uma arma – ícones de identidade. Ele, finalmente, se sente reconhecido, valorizado, mas, não sabe que seqüestraram seu futuro. (TEIXEIRA, 2008)

Miguel Arroyo é também um dos educadores que tem buscado resposta a esta problemática. Para este autor as defasagens e a evasão escolar acontecem pela contradição entre as lógicas temporais tão diferentes e distantes que ocorrem dentro e fora da escola. Ao refletir sobre a realidade da infância e adolescência brasileira expressa algumas inquietações de interesse: “Por que essas formas de ser tão surpreendentes em crianças e adolescentes? De onde elas vêm? Da escola? Das condições sociais e morais em que são socializadas fora da escola? Poderiam ter sido evitadas? Temos poder para evitá-las? Ao menos dispomos de condições materiais e de artes para tratá-las?” (ARROYO, 2004, p. 21).

Nesse sentido o autor aponta que diante das formas de sociabilidade tão desumanas a que as crianças e adolescentes brasileiros são submetidos “[...] criar um clima de convívio nas escolas se torna um dever da gestão e da docência” (Ibid., p. 27). Cabe aqui considerar a gestão para além da própria escola, levando em consideração a mobilização necessária junto aos Conselhos e Setores em que se articulam as políticas públicas voltadas ao público infanto-juvenil. Compartilhando,

assim, das mesmas inquietações, neste percurso de pesquisa procuraremos pistas que contribuam para aprofundar estas questões.

1.1 - Justificativa e relevância do tema: breves considerações sobre o processo histórico de construção do direito à educação

Na atual etapa do desenvolvimento tecnológico, em que o acesso ao conhecimento constitui a variável decisiva e fundamental de uma existência humana digna, que constitui a finalidade última dos direitos humanos, o direito à educação não pode ser submetido a qualquer tipo de negociação, devendo ser entendido como prioridade tão absoluta quanto à abolição da escravidão ou da tortura. (MÉNDEZ, 2004, p. 12)

Cury (2002) tratou da importância do direito à educação como responsável pelos valores de cidadania social e política além de dimensão da exigência contemporânea ligada aos processos produtivos e de inserção profissional. Como mostra este autor, todo o avanço da educação escolar além do ensino primário foi fruto de lutas conduzidas por uma concepção democrática da sociedade em que se postula ou a igualdade de oportunidades ou mesmo a igualdade de condições sociais. Esta luta acompanha o desenvolvimento contextualizado da cidadania em todos os países.

O processo histórico deste direito – se manifesta a partir da era moderna, pois é no nascimento da sociedade moderna que a instrução lentamente ganha destaque. É nesta época de ‘luzes da razão’ que a busca individual manifesta o interesse coletivo criando condições para o advento da ‘racionalidade iluminada’ da sociedade civil. Assim a instrução abre espaço para a garantia dos direitos subjetivos de cada um.

Cury aponta a trajetória e evolução dos direitos a partir Thomas Marshall (1967) que define que na Inglaterra os direitos civis são manifestados em diferentes períodos sendo os direitos civis estabelecidos no século XVIII; os políticos no século XIX e os sociais no século XX. No final do século XIX, na experiência europeia, a educação primária era gratuita e obrigatória. Neste processo histórico, para a participação livre das tomadas de decisões, era preciso ser cidadão.

Desse modo, até com a justificativa de impulsionar o indivíduo na busca da educação, muitos países fizeram da educação primária uma condição para o exercício dos direitos políticos, em especial o do voto. Por outro lado os movimentos operários assumirão a bandeira da educação escolar como forma de obter ganhos

sociais garantindo representação parlamentar. O Estado Liberal do século XIX aceita intervenção do Estado em matéria de educação. Mesmo a educação primária é vista como uma atividade pertencente ao interesse geral como descrito:

Adam Smith (1983) já havia dito ‘o Estado pode facilitar, encorajar e até mesmo impor a quase toda a população a necessidade de aprender os pontos mais essenciais da educação’, mesmo que seja em doses homeopáticas. Karl Marx, no capítulo II, do livro I, de O Capital, refere-se a Adam Smith, que recomendava a instrução primária ‘a fim de evitar a degeneração completa da massa do povo, originada pela divisão do trabalho’. (CURY, 2002, p.252)

A Inglaterra, França, Alemanha e outros países europeus fizeram reformas educativas nas quais se cruzam as idéias do pensamento liberal com a ação intervencionista do Estado e com o controle inicial do trabalho infantil no século XIX. O direito à educação, como direito declarado em lei, é recente e remonta ao final do século XIX e início do século XX. Porém diferente do caminho europeu, no sentido de conquistas de direitos consagrados em lei foi o percurso dos países que sofreram o processo de colonização:

A conquista do direito à educação, nestes países, além de mais lenta, conviveu e convive ainda com imensas desigualdades sociais. Neles, à desigualdade se soma a herança de preconceitos e de discriminações étnicas e de gênero incompatíveis com os direitos civis. Em muitos destes países, a formalização de conquistas sociais em lei e em direito não chega a se efetivar por causa desses constrangimentos herdados do passado e ainda presentes nas sociedades. (CURY, 2002, p. 256)

Os países colonizados não contaram, desde cedo, com processos de industrialização e de constituição de uma forte classe operária. Conforme Cury, para as classes dirigentes, a educação não se impôs como uma necessidade socialmente significativa para todos. Não houve um processo social em que outro ator social forte e organizado abrisse, desde logo, um conflito que cobrasse responsabilidades sociais. Pois no Brasil, durante mais de meio século após sua independência em 1822, “a educação primária será proibida aos negros escravos, aos índios, e as mulheres enfrentarão muitos obstáculos por causa de uma visão tradicionalmente discriminatória quanto ao gênero.” (CURY, 2002, p. 258)

No Brasil o ensino fundamental é reconhecido como um direito desde 1934. Em 1967 o ensino fundamental (primário) passa de quatro para oito anos obrigatórios. E é declarado como direito público subjetivo desde 1988 pela Constituição Federal.

A declaração e a garantia de um direito tornam-se imprescindíveis no caso

de países, como o Brasil, com forte tradição elitista e que tradicionalmente reservam apenas às camadas privilegiadas o acesso a este bem social. Por isso, declarar é assegurar é mais do que uma proclamação solene. Declarar é retirar do esquecimento e proclamar aos que não sabem, ou esqueceram, que eles continuam a ser portadores de um direito importante. Disso resulta a necessária cobrança deste direito quando ele não é respeitado. (CURY, 2002, p. 259)

A Constituição aciona a própria sociedade civil como espaço consciente de poder e de controle democrático do próprio Estado, a fim de que nenhum cidadão fique sem o acesso e benefício da educação escolar. Segundo Cury, o direito à educação parte do reconhecimento de que o saber sistemático é mais do que uma importante herança cultural. Pois permite ao cidadão torna-se capaz de se apossar de padrões cognitivos e formativos pelos quais tem maiores possibilidades de participar dos destinos de sua sociedade e colaborar na sua transformação.

O acesso à educação é também um meio de abertura que dá ao indivíduo uma chave de autoconstrução e de se reconhecer como capaz de opções. O direito à educação, nesta medida, é uma oportunidade de crescimento cidadão, um caminho de opções diferenciadas e uma chave de crescente estima de si. (CURY, 2002, p. 260)

Ao fazer valer à existência dos direitos fundamentais-, neste caso a educação, a sociedade, conforme Silva⁶, cria condições mais propícias ao aferimento da igualdade real, possibilitando melhores condições de vida. Um dos primeiros direitos fundamentais é o direito a vida e conforme Didio⁷ este não se limita a preservação biológica, mas se estende aos valores psicológicos, sociais, políticos e morais, que, sem o mínimo de educação ficarão deficitários.

O acesso e a freqüência com sucesso a uma instituição educativa significa, além do aprendizado dos conteúdos formais, a aquisição de sociabilidade e o exercício da cidadania. As condições para a construção de uma sociedade democrática, com justiça social, dependem da universalização do ensino básico com qualidade, mantendo-se todos, principalmente crianças e adolescentes, nos bancos escolares. (GRILO; KUHLMANN, s/d)

Moreira ao trabalhar as políticas públicas e o direito a educação, também afirma que este é um direito fundamental e prioritário devendo não somente ser focado no aspecto quantitativo – que pressupõe vagas em número suficiente como também no aspecto qualificativo, escolas equipadas, professores bem remunerados e currículos adequados. Conforme ainda acrescenta, a principal obrigação de um Estado de Direito “é a de respeitar, proteger, garantir e realizar os direitos do ser

⁶Citado por Machado JR (2003, p. 52).

⁷ Este autor foi citado por (MACHADO JR, 2003, p.15).

humano, particularmente aqueles relacionados à Educação”. (MOREIRA 2007, p. 106)

Toda esta retomada histórica do direito à Educação tem um teor reivindicatório que, partindo do contexto da problemática desta pesquisa, se constitui na garantia de que seja assegurada, aos alunos, a permanência na escola através de um ensino alinhado com a formação integral do ser humano, que desenvolva um trabalho pedagógico adequado às habilidades e necessidades de cada um e que vise uma ação transformadora pautada em valores humanísticos. (SILVA, 2008, p. 13)

1. 2 - Aspectos que caracterizam a rota da evasão escolar

Uma das contribuições que apresenta a questão da escolaridade de forma subjacente ao contexto da exclusão social e suas conseqüências é o trabalho realizado por Castro e Abromavay (2002). Tratando o tema vulnerabilidades social e violências as autoras examinaram dimensões centrais na vida dos jovens de 15 a 24 anos, a partir de dados fornecidos de uma pesquisa coordenada pela UNESCO, sob o título “*Cultivando Vidas, Desarmando Violências: experiências em cultura, lazer, esporte e cidadania com jovens em situação de pobreza.*”

As dimensões centrais, consideradas neste trabalho foram escolhidas em consonância ao acervo de trabalhos sobre jovens em situações de pobreza no Brasil. Foram utilizadas também informações oficiais disponíveis sobre o que sentem os próprios jovens, pais e educadores.

Os jovens que fizeram parte desta pesquisa, realizada pela UNESCO, eram residentes em bairros pobres de capitais e de outras cidades no Estado do Pará, Maranhão, Ceará, Pernambuco, Bahia, Mato Grosso, Rio de Janeiro, São Paulo e Paraná. A metodologia utilizada foi a de Grupos Focais envolvendo jovens, arte-educadores, parceiros das experiências, pais e mães responsáveis e membros da Comunidade de residência.

Foram utilizados também – neste estudo - dados obtidos de diversas fontes de informações: Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE; Comissão Nacional de População e Desenvolvimento – CNPD/IPEA de 1998; dados disponíveis no Sistema de Informação sobre Mortalidade – SIM; Departamento de Informática do Sistema Único de Saúde – SUS; informações do Centro Brasileiro de

Informações sobre Drogas Psicotrópicas CEBRID e dados do Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos / Ministério da Educação e da Cultura – Inep / MEC.

O percurso de análise escolhido pelas autoras na organização deste artigo “deixa implícito a tese de que várias são as situações que condicionam comportamentos violentos e que ‘vitimam’ os jovens, em particular os que vivem na pobreza” (CASTRO; ABROMAVAY, 2002, p. 144). Dentre as características dos jovens a que se refere a pesquisa alguns já viveram na rua ou estavam envolvidos em situações de conflito com a lei. Todos, no período da pesquisa de campo, estavam inseridos em projetos/experiências que investiam em Educação para a cidadania.

A questão da vulnerabilidade social é tratada nesta pesquisa e traz o conceito corrente de debilidades, ou fragilidades, para elaborações que fazem do sentido passivo que sugere tal uso. “[...] pede recorrência a diversas unidades de análise – indivíduos, domicílios e comunidades, além de recomendar cenários e contextos” (VIGNOLI, 2001; ARRIAGADA, 2001; FILGUEIRA, 2001 apud CASTRO; ABROMAVAY, 2002 p. 145). Estes autores citados também indicam a dialética possível no uso do conceito, referindo se a situações negativas (obstáculos para as comunidades, famílias e indivíduos) e para vulnerabilidades positivas do jovem manifestada na consciência crítica em relação ao vivido – considerada possibilidade de superação das adversidades.

Sobre as principais marcas que afetam esta geração, apontadas neste estudo, estão o desencanto, as incertezas, em relação ao futuro, o distanciamento em relação às instituições, a descrença na sua legitimidade e na política formal, além de resistência a autoritarismo e ‘adultocracia’. “Desta forma a escola e a família já não teriam a mesma referência que tiveram para outras gerações.” (CASTRO; ABROMAVAY, 2002, p. 147)

Os resultados da pesquisa demonstram que destes, grande parte dos jovens são excluídos do mercado de trabalho e a questão da escolaridade foi citada como obstáculo para se conseguir emprego; além da falta de experiência; discriminação por residirem em comunidades periféricas; preconceito racial; em vários casos o envolvimento do jovem com a violência e a criminalidade foi citado como obstáculos (pelo registro de antecedentes criminais). Foi citado ainda o apartheid ocupacional digital (dificuldade de acesso aos avanços tecnológicos).

A perda e o desalento em relação ao valor da escolaridade foram percebidos

em muitos jovens entrevistados com a afirmação de que “falta emprego para quem tem escolaridade ou não. Porém apesar do registro da crítica foi constatado nos resultados desta pesquisa nas falas dos jovens e seus pais a valorização da escolaridade como fundamental para alcançar bons empregos. Pôde-se perceber a leitura dos efeitos do desemprego e do afastamento da escola no condicionamento de desencantos, na baixa auto – estima e na insegurança que, por sua vez, seriam possíveis desencadeadores de envolvimento com violência e drogas.” (CASTRO; ABROMAVAY, 2002, p. 154)

As percepções coletadas neste estudo sugerem que além do quadro de exclusão à que estão submetidos estes jovens, uma das marcas singular, nestes tempos é a sua vulnerabilidade à violência, o que se traduz na morte precoce de tantos.

A violência que mata e sangra seria marca dos tempos atuais e não peculiar de uma classe, a pobre, fato que se destaca em pesquisa sobre a juventude e violência em Brasília [...] não há um tipo único de jovem. Os jovens da periferia apresentam descontentamento por sua exclusão social agravada, **circunstancialmente** de forma violenta, buscam reconhecimento e valorização como cidadãos. (CASTRO; ABROMAVAY, 2002, p. 161, grifo nosso)

Outra investigação recente foi realizada pelos autores Cardia, Adorno e Poletto (2003) na Região Metropolitana de São Paulo, enfocando o crescimento das taxas de violência, em particular as de homicídios e suas relações com o escasso acesso aos direitos econômicos e sociais para longos setores da população. Dentre as variáveis selecionadas (Segundo método de Pearson) foi utilizada a variável “chefes de domicílios com baixa escolaridade”. No cruzamento dos dados sobre índices de homicídios com cada variável relacionada foi verificado que “escassez de empregos e baixa renda andam lado a lado com baixa escolaridade” e que pais com baixa escolaridade, associando-se outros fatores, representam risco para a criança já que podem reduzir a probabilidade de a mesma desenvolver seu potencial na escola:

A existência de chefes de famílias sem renda sugere problemas: um chefe de domicílio que não está obtendo rendimentos tem menos poder social sobre sua família e provavelmente tem sua autoridade mais desafiada. Isso também significa que os mais jovens provavelmente terão menos êxito em desempenhar seus papéis no interior de suas famílias para guiar suas aspirações e comportamentos. Igualmente significa mais tensões no interior da família – por força maior da incerteza econômica – e isto conseqüentemente alimenta a violência. (CARDIA, ADORNO; POLETO, 2003, p. 16)

Nesse estudo ainda é acrescentado que a literatura especializada em violência identifica nas oportunidades de enriquecimento cultural e no desenvolvimento de habilidades físicas – fontes de proteção contra a violência para os jovens do mesmo modo que favorecem seu êxito escolar.

Outro estudo que faz relação entre escolarização e violência foi realizado por Gallo e Williams (2005), o qual apresenta uma revisão de fatores de risco associado à prática infracional por adolescentes. Esta revisão abrangeu publicações científicas publicadas entre 1997 e 2003. Os fatores de risco elencados⁸ foram:

[...] condições de famílias com baixo nível de afeto; pouca coesão e ausência de monitoramento das atividades dos filhos; indiferença generalizada e vínculo pouco afetivo nas relações interpessoais; nível socioeconômico reduzido; influência de colegas como a associação de pessoas agressivas ou usuários de drogas; distanciamento de pessoas que não se comportam criminalmente; atitudes pessoais, valores, crenças e alta tolerância as infrações; história comportamental de exposição a situações de risco; problemas familiares; presença de psicopatologias e **problemas escolares** além de fatores fisiológicos e cognitivos. (GALLO; WILLIAMS, 2005, p. 81, grifo nosso)

Os fatores “dificuldades de aprendizagem e baixa escolaridade” foram apontados como situações que se associam fortemente a outros fatores que geram problemas na escola e por conseqüência podem levar a evasão/exclusão. As dificuldades especificadas neste estudo foram capacidade verbal baixa e problemas de comportamento.

Ainda dentro desta investigação foi citado o autor Merchenbaum (2001) que apoiado na idéias de outros pesquisadores acredita que um alto nível intelectual (relacionado à maior escolaridade) pode atuar como fator de proteção, auxiliando jovens que vivem em situações adversas a não se engajar em atividades delituosas. Segundo constatação, deste autor, os adolescentes com baixo nível intelectual (entendido com baixa escolaridade) têm maior probabilidade de praticar crimes mais violentos do que jovens com maior escolaridade. Este primeiro grupo apresenta três vezes mais possibilidades de se ferir em brigas e precisar de internação médica. Mais de 80% dos jovens sob custódia, na América do Norte são funcionalmente iletrados.” (MEICHENBAUM, 2001 apud GALLO; WILLIAMS, 2005, p. 85)

Este estudo ainda cita a deficiência em habilidades sociais e em resoluções de problemas e o sentimento de inferioridade como características presentes neste grupo. Todas estas dificuldades geram problemas na escola. Estes alunos que “se

⁸Esta lista de situações envolvendo a relação - fatores de risco/prática infracional foi apontada por nove autores que analisaram o grau de escolaridade dos adolescentes.

apresentam desmotivados representam um desafio para os professores que, não sabendo como lidar com eles, acabam permitindo que se evadam”. (GALLO; WILLIAMS, 2005, p. 87)

Os autores deixam a ressalva de que seria injusto culpar os professores pelo fracasso do aluno, quando não há suporte no sistema educacional para lidar com esta problemática. Sumariamente este estudo conclui que: o desenvolvimento humano é resultado da interação entre diversos fatores, sejam eles de risco ou de proteção, presentes no meio social (cultural, comunidade, família).

O desenvolvimento humano é resultado da interação entre diversos fatores sejam eles de risco ou de proteção, presentes no meio social (cultura, comunidade, família). Adolescentes que crescem em uma família no qual o pai passa mais tempo com o carro do que com os filhos (consumo), que constantemente se agridem (violência doméstica), em que as escolas se mostram em más condições de conservação, em que os professores não são motivados e não sabem lidar com os alunos que apresentam problemas (escola) e em que não há opção de lazer (comunidade), tem maior probabilidade de se envolver em atos infracionais. (GALLO; WILLIAMS, 2005, p. 92)

Outro estudo envolvendo esta temática foi realizado pelos mesmos autores, já citados anteriormente, Gallo e Williams, porém publicado no ano de 2008: “*A escola como fator de proteção à conduta infracional de adolescentes*”. Neste estudo foram coletadas informações de prontuários de atendimento de 123 adolescentes submetidos à medida socioeducativa em meio aberto em uma cidade no interior de São Paulo, no ano de 2002.

Os resultados demonstrados na análise indicam que o fato de o adolescente não freqüentar a escola foi associado ao numero crescente de reincidências na prática do delito, ao uso de entorpecentes e, também ao emprego de armas. Foi percebido também que os participantes com nível educacional mais alto viviam com ambos os pais, enquanto aqueles com escolaridade mais baixa viviam em famílias monoparentais.

O significado de fatores de risco, neste estudo está associado a condições ou variáveis que estão associadas à alta probabilidade de ocorrências dos resultados negativos ou indesejáveis, sendo que dentro de tais fatores se encontram os comportamentos que podem comprometer a saúde ou o desempenho social do indivíduo (WEBSTER; STRATTON, 1998 apud GALLO; WILLIAMS, 2008, p. 44) já os fatores de proteção para estes autores são entendidos como certa adaptação as dificuldades vivenciadas no próprio meio. Dentre os fatores que consideraram as

relações vivenciais de famílias monoparentais foram associados também o fator escolaridade dos pais conforme descrito abaixo:

As famílias monoparentais sofrem um impacto mais severo de inúmeros fatores de risco (American Psychological Association; 2004 apud GALLO; WILLIAMS, 2008, p. 50) a mulher, na maioria das vezes chefiando a família, lida com o estresse de prover financeiramente a casa, assim como educar os filhos. Não é o simples fato de viver em famílias monoparentais que implica problemas no desenvolvimento infantil, mas a relação que essa condição tem com outras variáveis de risco. Isto é, mães com baixa escolaridade (45,7% delas tinham da 3ª a 5ª série) e exercendo um trabalho pouco qualificado e pouco remunerado (28,4% eram domésticas). Esses fatores aliados a falta de recursos na comunidade (como creches, entre outros) pode afetar diretamente o estilo parental que é estabelecido. (GALLO; WILLIAMS, 2008, p. 50, grifo nosso)

Também foi percebido que entre os adolescentes que vivenciaram situações de conflito com a lei o índice, destes, que sofreram violência doméstica é alto. A maioria destes adolescentes apresentou baixa escolaridade, sendo este, na visão dos autores um resultado condizente com diversos outros estudos realizados no Brasil e no exterior. Ficou registrado ainda nesta pesquisa que:

A despeito dos esforços para efetivar as matrículas, os educadores de medidas socioeducativas afirmaram que, na maioria das vezes, as escolas justificam a rejeição da matrícula dos adolescentes em conflito com a lei porque tais jovens, quando estavam na escola, causaram problemas, devendo, portanto, ser encaminhados para outras escolas. Estas por sua vez, rejeitam esses alunos por seu histórico de conflitos e pelo estigma de estar em conflito com a lei e assim o ciclo da exclusão se repete. (GALLO; WILLIAMS, 2008, p. 51).

Sobre os cursos de profissionalização oferecidos a estes adolescentes, segundo os educadores que monitoram os encaminhamentos das medidas “a impressão é que os jovens tendem a perceber tais cursos como uma extensão da escola, de um ambiente em que eles foram segregados e pouco encorajados”. (GALLO; WILLIAMS, 2008, p. 51).

Ao analisarem os dados de medidas socioeducativas impostas e grau de escolaridade dos adolescentes, os autores concluíram que “os participantes com escolaridade mais baixa (1ª a 4ª séries) cumpriam, em sua maioria, uma medida mais severa (Liberdade Assistida) enquanto os participantes com um nível educacional maior (5ª a 8ª séries) cumpriam medidas mais brandas (Prestação de Serviço a Comunidade).

Dentre os adolescentes que freqüentavam a escola 67,3% não eram usuários de drogas e quanto aos que não freqüentavam a escola o número de não usuários caiu para 45,9%. A droga mais consumida – a maconha – foi utilizada por

26,5% dos adolescentes que estudavam, porém este percentual praticamente dobrou (47,3%) por aqueles que estavam fora da escola. Quanto ao uso de armas foi verificado que este uso foi mais verificado em adolescentes que não freqüentavam o ensino fundamental comparativamente ao uso entre adolescentes que estavam na escola.

Percebeu-se ainda na constelação familiar que a maioria dos participantes com maior escolaridade morava com ambos os pais (6ª a 8ª série), enquanto a maioria dos jovens com menor escolaridade – convivia somente com a mãe. Ao discutirem as dificuldades enfrentadas pela escola acrescentam que por vezes o comportamento destes adolescentes leva a escola a adotar medidas disciplinares coercitivas, que facilitam a evasão escolar:

O professor brasileiro não recebe capacitação e incentivo para lidar com essa população. A falta de capacitação aos professores para atuarem com alunos que apresentam problemas de comportamento, tal como os jovens em conflito com a lei, associada aos baixos salários que os desestimulam é assunto premente. (GALLO, WILLIAMS, 2008 p. 55)

Este estudo chama a atenção para a necessidade de que seja maximizada a inclusão social, destes adolescentes que demonstram possuir necessidades educativas especiais. Conforme a resolução 2/2001 da Câmara da Educação – Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica as necessidades educacionais especiais podem estar relacionadas a condições, disfunções, limitações ou deficiências ou não estar vinculadas a uma causa orgânica específica.

Um último estudo selecionado que também demonstra as temáticas trabalhadas aqui é a Pesquisa *Retratos do Cárcere* realizada pelo Centro de Políticas Sociais da Fundação Getúlio Vargas em 2006. Este trabalho levanta os determinantes socioeconômicos que contribuem para a criminalidade a partir de um retrato comparativo da população adulta do Estado de São Paulo, como base de comparação para a população que vive nas prisões a partir de uma amostra de 5,4 mil presidiários extraído do último Censo do IBGE.

O *retrato do cárcere* levantado em São Paulo demonstra que em relação à escolaridade formal, foi verificado que 78% dos presidiários não tinham ensino fundamental, a taxa de analfabetismo neste universo foi de 8.2% (população) contra 7.5% (presidiários). Foi verificado que os jovens são a maioria nos presídios penitenciários (54.5% dos presidiários estão entre 20 e 29 anos contra 18.2% da

população paulista).

A partir do levantamento de perfil, foi traçado um retrato da população carcerária e criado um simulador da probabilidade da pessoa estar presa a partir de suas características, o que permitiu comparar os determinantes da atividade criminosa no Estado de São Paulo. Os fatores de risco associados às chances de cada indivíduo estar ou não no presídio comparando-se pessoas com as demais características iguais foram: em primeiro lugar a questão do sexo. Os homens têm 46.3 vezes mais chance de estarem presidiários do que as mulheres. Em 2º lugar o estado civil: ser solteiro é um importante fator de risco 4.8 vezes maior que os demais. Em 3ª lugar – ficou explicitado o fator escolaridade onde pessoas com até 6 anos de estudo têm 2.2 vezes mais chances de estarem presas que a população mais escolarizada.

As considerações neste estudo são remetidas à outra pesquisa lançada pelo Centro de Políticas Sociais da Fundação Getúlio Vargas com dados sobre a primeira infância que demonstram a importância da Educação nos primeiros anos de vida do indivíduo. Segundo relatado existe evidências internacionais que apontam que a educação na primeira infância constitui provavelmente o melhor investimento social existente e quanto mais baixa for a idade do investimento educacional recebido mais alto é o retorno recebido pelo indivíduo e pela sociedade. São citados ainda, neste mesmo estudo, Heckman e Cunha, autores que demonstraram que crianças que frequentaram o equivalente a creches (0 a 3 anos de idade) e pré – escolas (4 a 6 anos de idade) apresentam na idade adulta renda mais alta e probabilidades mais baixas de prisão, de gravidez precoce e de depender de programas de transferências de renda do Estado no futuro.

Este conjunto de apontamentos verificados nas cinco investigações, citadas acima, podem se configurar como um diagnóstico quantitativo e qualitativo que interessa nas análises para formulação das políticas de promoção social dentre as quais as políticas públicas educacionais. Um dos elementos principais percebidos nas investigações científicas, aqui trabalhadas, é a exclusão social. Spozati (2000) ao trabalhar e exclusão social e o fracasso escolar adverte sobre o perigo de se entender a problemática pelo viés da naturalização que acaba aceitando a permanência das desigualdades.

O próprio Plano Nacional de Educação (2000) reconhece que a exclusão escolar vivenciada por crianças e adolescentes justificada pela negligência do Poder

Público ou omissão da família e da sociedade, “é a forma mais perversa e irremediável de exclusão social, pois nega o direito elementar de cidadania, reproduzindo o círculo da pobreza, da marginalidade (...)”.

A contrapartida neste sentido é fundamentada na ética que põe em questão se “é cabível compactuar com a segmentação da sociedade e, nela, com crianças e jovens na condição de fracassados e excluídos?” (SPOZATI, 2000, p. 21) Esta pergunta deve ser direcionada, primeiramente, aos representantes do Poder Público em nível municipal, estadual e nacional – de acordo com a responsabilidade de atendimento às demandas levantadas.

A partir da experiência prática com a defesa dos direitos da criança e do adolescente e das investigações sobre o tema, no exercício de pesquisa, é possível constatar que ainda não existem ações efetivas, de grande alcance, capazes de prevenir este problema. Na lei 8.069/90 está determinado que toda criança e adolescente têm o direito à educação “visando ao pleno desenvolvimento de sua pessoa, preparo para o exercício da cidadania e qualificação para o trabalho, assegurando-se-lhes: I – igualdade de condições para o **acesso e permanência na escola.**” Este acesso, conforme a continuidade deste texto jurídico significa que esta escola pública e gratuita, capaz de mobilizar o aluno, “deverá ser próxima da residência deste” (conforme Art. 53 Inciso V do Estatuto da Criança e do Adolescente).

A partir dos estudos de Charlot (que buscava entender porque certos jovens se mobilizavam para uma atividade intelectual) Ireland (2007) explica que a mobilização depende do sentido que o aluno confere à escola, ao saber, ao fato de aprender, quer na escola quer fora dela. Antes de atribuir como causas da evasão escolar a desmotivação e falta de interesse do aluno é necessário saber como a mobilização esta sendo manifestada na escola em relação não somente aos próprios alunos mas entre os professores e a própria comunidade.

De certa forma, uma parcela significativa dos professores das escolas públicas se vê diante de uma situação que pode ser traduzida como de impotência frente à realidade escolar em que vive. Uma realidade que, em geral, é cercada de carências. Carência de equipamentos e de recursos didáticos, carência de infra-estrutura mais adequada, de alunos com nível de aprendizagem compatível com a série em que se encontram, carência de formação profissional mais consistente, de remuneração menos injusta e que muitas vezes obriga o professor a trabalhar mais de 60 horas semanais. Uma realidade assim dificilmente deixará de gerar frustração, insatisfação e, principalmente, a **desmobilização** entre os professores, cujas conseqüências, além da queda na qualidade do ensino, acabam por afetar a sua própria condição de saúde. (IRELAND, 2007, p. 150 grifo nosso)

O art. 54 (par. 3º) do ECA atribuí ao poder público as obrigações de recensear os educandos no ensino fundamental, fazer-lhes a chamada e zelar, junto aos pais ou responsável, pela freqüência á escola. Este zelo que cabe ao poder público, na prática muitas vezes é executado no sentido mais restrito de um controle burocrático, mas deveria ser traduzido em ações concretas de investimentos na qualidade da Educação oferecida.

E ainda conforme, o ECA, outros atores sociais entram em cena com a incumbência de também tomar providências sobre esta problemática: o Conselho Tutelar (Art. 56)⁹ que dentre as medidas possíveis de ser aplicadas, notificará aos pais sobre a responsabilidade da freqüência do filho à escola. As dificuldades nestes percursos apontados acontecem na realidade prática iniciando com a tentativa de solução do problema na escola. A lei menciona que quando o aluno apresenta reiterado número de faltas a escola deve esgotar os seus recursos para ir à busca deste e oferecer-lhe alternativas para sua permanência na escola.

De modo geral as escolas não contam com um profissional específico que tenha a função de ir à busca de alunos ausentes. Dentre o seu corpo de profissionais qual destes estaria capacitado a realizar um trabalho de mediação entre a comunidade e a escola? Este tipo de função exige planejamento, organização e capacitação para o atendimento, pois inerente a situação de um aluno ausente podem estar inúmeras outras situações tais como: famílias com dificuldades materiais; problemas de saúde (violência doméstica, mães com depressão, envolvimento do aluno com drogas etc.); conflitos envolvendo vizinhos, ameaças de morte, envolvimento com o tráfico de drogas etc.

Cabe a escola detectar, como diria Freire (1996) constatar, as causas que interferem na freqüência e permanência de seus alunos, para a partir dali intervir¹⁰ na realidade. E neste primeiro momento esgotar os seus recursos para que o aluno (a) não a abandone. A escola não pode estar alheia das “condições sociais culturais, econômicas de seus alunos, de suas famílias, de seus vizinhos.” (FREIRE, 1996, p. 63) O esvaziamento dos bancos escolares no decurso letivo não pode ser

⁹“Os dirigentes de estabelecimentos de ensino fundamental comunicarão ao Conselho Tutelar os casos de: II – reiteração de faltas injustificadas e de evasão escolar, esgotados os recursos escolares.”

¹⁰Pode parecer esta idéia está extrapolando o papel da escola cuja missão básica é o ensino. Mas Freire (1996, p.77) fala que ensinar exige convicção de que a mudança é possível e de que o “meu papel no mundo não é só de quem constata o que ocorre mas, também, o de quem intervém como sujeito de ocorrências”.

visto como situação esperada e natural. “Não há o que fazer” é o discurso acomodado que não podemos aceitar.” (Ibid., p. 67)

Digiácomo (s/d) pontua que a partir do momento que um aluno apresentar “determinado número de faltas, consecutivas ou alternadas, a própria escola deve já procurar interceder diretamente junto à sua família, de modo a apurar a razão da infreqüência e, desde logo, proceder às orientações que se fizerem necessárias, num verdadeiro trabalho de resgate do aluno infreqüente.”

Convencionalmente existe o envio de fichas de notificação, segundo Art. 56 inciso II do ECA, com dados dos alunos em processo de evasão (ou já evadidos) da escola ao Conselho Tutelar. Mais do este procedimento formal a escola poderia enviar a este órgão de Defesa dos Direitos da Criança do Adolescente as necessidades que percebe dentro de si mesma e na comunidade na qual está inserida, pois além do atendimento individualizado caso a caso o Conselho Tutelar deve “assessorar o Poder Executivo local na elaboração da proposta orçamentária para planos e programas de atendimento dos direitos da criança e do adolescente” - segundo Art. 136 inciso IX do ECA.

O Conselho Tutelar ao receber as fichas de notificação com endereço dos alunos que estão em processo de evasão escolar convoca as famílias para conscientizar os pais sobre sua responsabilidade pela freqüência do filho á escola e procede a encaminhamentos necessários frente à problemática neste contexto verificada. Nas cidades médias (consideradas pelo IPEA de 100 a 500 mil habitantes) e grandes a demanda de atendimento dos Conselhos Tutelares é numerosa e diversificada.

Normalmente neste órgão o atendimento acontece pelo grau de prioridade¹¹ e as situações que envolvem ameaças principalmente do direito a vida (casos emergenciais que envolvem crianças e adolescentes em situação de rua, violência doméstica, conflitos familiares etc.) acabam por exigir do Conselheiro Tutelar uma atuação parecida como a de um bombeiro.

Em meio a dramáticas situações que chegam a este órgão, o Conselheiro Tutelar, muitas vezes por não estar suficientemente preparado e consciente do seu papel acaba por exercer “funções que não são suas, repetindo velhas intervenções

¹¹O Conselho Tutelar atende denúncias de ameaça ou violação dos direitos fundamentais de crianças e adolescentes que envolvem o direito à vida e a saúde; o direito à liberdade ao respeito e a dignidade; o direito à convivência familiar e comunitária; o direito à educação, à cultura, ao esporte e ao lazer e o direito a profissionalização e proteção no trabalho.

descabidas sobre a vida das crianças, dos adolescentes e de suas famílias.” (SEDA, 2007, p. 55)

Frente a esta problemática da evasão escolar como situação que envolve demandas de outras políticas públicas nos setores de Habitação, Saúde, Emprego e Renda etc. tanto a escola, juntamente com a comunidade, quanto o Conselho Tutelar deveriam somar esforços para levar estas necessidades como pauta de reivindicação incansável junto ao Poder Público. Um caminho possível é o da constante mobilização como mencionam Ribeiro; Ribeiro e Gusmão:

É preciso que os agentes escolares se reconheçam não apenas como atores pedagógicos, mas também como atores políticos, cuja mobilização é essencial para a conquista dessas condições, para que sejam feitos os investimentos necessários nos sistemas educacionais e nas escolas. (RIBEIRO; RIBEIRO; GUSMÃO, 2005, p. 249)

Freire (2005, p. 67) fala da luta política consciente como resposta à ofensa à educação e Arroyo (2004, p. 111) fala dos esforços persistentes e teimosia encontrada nos sujeitos que militam nos movimentos sociais em prol dos direitos, inclusive daqueles que militam pelos direitos dos trabalhadores em educação. Esses componentes devem ser considerados na busca de superação das problemáticas vivenciadas nas escolas.

1.3 – Objetivo

Realizar escuta sobre o espaço físico escolar enquanto espaço vivido no passado por adolescentes (meninos) internos no Centro de Socioeducação de Ponta Grossa que tiveram a experiência da evasão escolar, neste mesmo município. E a partir das vivências relatadas, identificar quais elementos colaboraram para a ruptura com a instituição escolar; detectar os aspectos positivos e negativos (segundo a percepção dos próprios sujeitos) vivenciados na socialização dentro deste contexto.

CAPÍTULO 2 – O ESPAÇO-TEMPO HISTÓRICO DAS POLÍTICAS PÚBLICAS DE ATENDIMENTO ÀS CRIANÇAS E ADOLESCENTES BRASILEIROS

2.1 - Os dois Códigos de Menores

O histórico na seqüência levantado apresenta como principais marcos o 1º Código de Menores de 1927, o 2º Código de Menores de 1979 e O Estatuto da Criança e do Adolescente de 1990. Conhecer estes contextos é considerado importante para o entendimento e análise das atuais políticas públicas destinadas às crianças e adolescentes no cenário nacional que ainda passam por um processo de transição da antiga cultura para uma nova abordagem que implica em superação dos antigos conceitos e práticas.

O Brasil é um dos países onde ocorrem as maiores violações de direitos de crianças e adolescentes. Apesar de contar com instrumentos jurídicos considerados avançados, como a Constituição Federal e o Estatuto da Criança e do Adolescente, o país ainda apresenta em sua realidade situações vergonhosas como as descritas por Mario Volpi:

Os maus tratos, o abuso e a exploração sexual, a exploração do trabalho infantil, as adoções irregulares, o tráfico internacional e os desaparecimentos, a fome, o extermínio, a tortura, e as prisões arbitrárias infelizmente ainda compõem o cenário por onde desfilam as nossas crianças e adolescentes. (VOLPI, 2001 p.16)

O primeiro Tribunal de Menores surgiu nos Estados Unidos da América, no Estado de Illinois em 1899 marcado, neste momento histórico, pelo positivismo filosófico. Esta iniciativa espalhou-se pela Europa e mais tarde influenciou a legislação brasileira. No Brasil, já existia desde 1830 o Código Criminal do Império que permitia “que os menores de 17 anos fossem condenados, sendo comum a prisão como destino” (Colombo, 2006, p. 49).

A chamada etapa tutelar¹² no Brasil deu-se início a partir de 1927 com a promulgação do Código de Menores de autoria de Mello Mattos o primeiro Juiz de Menores na América Latina. Segundo os relatos da época havia a perplexidade das elites para com a problemática “do menor”¹³.

¹²Conforme Mario Volpi a chamada etapa tutelar teve este nome por concentrar na autoridade de menores (o juiz de menores) o poder de decidir, em nome da criança, sobre o que é melhor para ela.

¹³A chamada Cultura Menorista manifestada no atendimento político - assistencial direcionado às crianças e adolescentes pobres e abandonados institucionalizou o conceito “de menor” a partir de uma noção – chamada por Rossato de “bicéfala de concepções antagônicas constituídas pelas “crianças e adolescentes” de um lado e “Menores” de outro. (ROSSATO, 2003, p. 20)

O contexto era de limpeza da paisagem para saúde do sonho dourado de nossas elites europeizadas. Era necessário eliminar os fétidos cortiços e esgotos que corriam pelas ruas. Era necessário controlar as epidemias e dar novos ares ao Rio de Janeiro com a derrubada do Morro do Castelo, reprimindo "capoeiras" e "vadios" improdutivos e limpando a paisagem da nódoa de crianças pobres, entregues à mendicância ou à delinquência. (ARAÚJO, 2008)

A abolição da escravatura havia acontecido há cerca de quatro décadas, perdurava ainda a visão do negro "ladino" e aterrorizante, reforçada pelas teorias científicas da maldade congênita. Em meio a este contexto, surgiu a preocupação com a criminalidade juvenil mensurada pelo viés higienista e da eugenia. Aliavam-se a pedagogia, a puericultura e a ciência jurídica para enfrentar o problema "do menor".

Este novo Código de Menores permitia a intervenção do Estado no pátrio poder em casos de submissão dos filhos a abusos, negligência e crueldades (art. 31); estabelecia que o "menor delinqüente" de até quatorze anos não fosse "submetido a processo penal" (art. 68), permitia um "processo especial" (art. 69) à aquele, entre quatorze e dezoito anos que cometesse algum delito; proibia-se o recolhimento do menor à prisão comum (art. 86); vedava-se o trabalho aos menores de doze anos (art. 101) e, aos que tinham menos de quatorze anos, sem que tivessem instrução primária. Porém a grande crítica que se faz a esta Lei é que a mesma não distinguia a criança vítima, infratora ou negligenciada tratando-as, todas, como "menores abandonados", impondo às mesmas um único conjunto de medidas em instituições totais.

Em 1940, no governo de Getúlio Vargas foi criado o Departamento Nacional da Criança, um ano depois em 1941 no contexto do Estado Novo surge o SAM - Serviço de Assistência ao Menor (infrator), com objetivo de desenvolver propostas de amparo aos "menores desvalidos e infratores" através das "casas de correção" e "internatos" com uma orientação correcional – repressiva.

[...] o SAM aplicava a fórmula do seqüestro social: retirava compulsoriamente das ruas crianças e adolescentes pobres, abandonados, órfãos, infratores e os confinava em internatos isolados do convívio social, onde passavam a receber um tratamento extremamente violento e repressivo. [...] A promiscuidade, a violência, o tratamento desumano, a atuação repressiva dos monitores, as grades e muros altos, o distanciamento da população através da organização interna das instituições garantiam a arbitrariedade e o desconhecimento da população do que acontecia "intramuros". (VOLPI, 2001, p.22)

Estas instituições, mais tarde, já no período da ditadura 1945-1964

enfrentaram um período de crise sendo execrados pela imprensa de oposição ao governo. O SAM entra em decadência é desvelado à opinião pública que passa a ter uma visão sobre este de “universidade do crime”. O passar dos anos, revela uma das marcas mais atenuantes do regime militar na elaboração de suas ações políticas a execução de programas com um claro sentido de controle social das populações mais pobres. Em 1964 as leis que vieram a seguir colocaram em pauta a Doutrina da Situação Irregular.

Rossato (2003, p. 21) ao abordar o tema da Situação Irregular esclarece que nesta abordagem havia uma distinção entre instituições de socialização ou de integração social consideradas normais (as quais eram a família e a escola) e a situação de irregularidade social aos quais pertenciam os “menores” – grupo excluído destas citadas instituições “normais”, sendo por isso considerados moral e ou materialmente abandonados.

A lei 4513/64, nascida no interior da Escola Superior de Guerra, estabeleceu a Política Nacional de Bem Estar do Menor (PNBEM) e contemplou uma nova abordagem: o assistencialismo sob influencia do Welfare State¹⁴. Neste período, a partir do Golpe de 1964, segundo Bierrenbach:

o governo militar tentou conter a insatisfação popular latente e minimizar a tensão social, criando mecanismos de cunho social de grande porte com uma imagem de eficiência e eficácia, mas que traziam implícito o nítido alvo de controle social da população. (BIERRENBACH, 1987, p. 49)

A Política Nacional de Bem-Estar do Menor passou a ser executada pela Fundação Nacional de Bem-Estar do Menor (Funabem)¹⁵ que tinha como objetivo dar um caráter nacional à problemática. Esta fundação inicialmente era integrante do Ministério da Justiça, porém mais tarde é transferida para a Previdência Social, na qual permaneceu de 1972 até 1986.

¹⁴O Estado de bem-estar, posterior à década de 1950, pode ser considerado uma concepção mais avançada dos chamados "serviços sociais" que foram promovidos, por exemplo, em países desenvolvidos como a Alemanha já no século XIX porém na América Latina segundo Bierrenbach os conceitos de bem estar social difundidos pelas teorias cepalianas carregavam um sentido tecnicista, de pretensa neutralidade científica onde não cabia posicionamento político que questionasse a ordem vigente, assim o objetivo dos programas sociais era ajustar, adaptar e integrar o homem no sistema. (BIERRENBACH, 1987, p. 48)

¹⁵No ano de 1986 no governo de José Sarney, a Funabem foi para o Ministério do Interior, então responsável pelas áreas social e de desenvolvimento. Em decorrência da aprovação do ECA, a Funabem foi extinta, tendo sido criada a Fundação Centro Brasileiro para a Infância e a Adolescência (FCBIA) dentro do Ministério da Ação Social, cuja estrutura tinha como objetivo contemplar os novos princípios do Estatuto da Criança e do Adolescente e realizar a ação integrada com as outras esferas de governo.

Em meados de 70, segundo Castro, os debates sobre a questão do menor atendidos em São Paulo promoviam a instauração de uma Comissão Parlamentar de Inquérito. Esta CPI do Menor trouxe a público um diagnóstico sobre a situação de miserabilidade que atingia quase metade das crianças e adolescentes brasileiros. Neste contexto foi sugerida a distinção entre carentes e infratores reivindicando-se uma política “integrada de atenção ao Menor, capaz de promover o desenvolvimento psíquico e social fundado nos direitos sociais básicos – saúde, educação, nutrição e lazer”. (CASTRO, 1990, p. 3)

Mais tarde em 1979, surgiu o 2º Código de Menor (lei 6697/79). Porém as características correcionais repressivas continuavam a se manifestar na prática das instituições que neste período foram denominadas FEBENs – Fundação Estadual do Bem Estar do Menor. Este período foi marcado pela adoção dos chamados centros de triagem (nas capitais) e das redes oficiais de internatos (cidades do interior) e recebeu como herança prédios, equipamentos e materiais do passado bem como os recursos humanos e a mesma cultura organizacional.

A Doutrina da Segurança Nacional exerceu influência também no sistema educacional brasileiro, reforçando elementos curriculares que privilegiassem o patriotismo e o nacionalismo e “a educação das crianças e adolescentes sob a tutela da Funabem/FEBEM passou a ser feita segundo os preceitos do militarismo, com ênfase na segurança, na disciplina e na obediência.” (SILVA, s.d)

A instauração desta nova fase não foi capaz de eliminar a anterior. A criança carente continuou a ser vista como menor carente. A ameaça social foi substituída pelo enfoque assistencialista. Tratava-se a periculosidade com privação. O menor ao ser comparado aos filhos da classe média (tomados como padrão de normalidade) passou a ser visto como carente bio-psico-sócio cultural, ou seja, um “feixe de carências” (COSTA, 1991).

2.1.2 - O problema do “menor” na década de 80 e o avanço do Movimento Social em defesa da Infância e Juventude Brasileira

Sader comenta que no Brasil a instauração da ditadura militar e do modelo de acumulação do capital centrado no monopólio e nos grupos financeiros, acelerou a crise da família e da escola como instrumento de socialização das crianças e dos jovens das camadas populares, causando a estas instituições um debilitamento

profundo. O enfraquecimento causado às famílias, dentro deste processo histórico foi assim descrito:

A família se enfraqueceu enormemente. Sua unidade interna foi minada pela pauperização, assolada pela arbitrariedade policial nos grandes bairros periféricos, pelo tráfico de drogas, pelo alcoolismo, pela violência, pelo abandono dos filhos com as mães, sem que os pais assumissem nenhuma responsabilidade sobre eles [...]. (SADER, 1987 p. 26)

Se por um lado a família se enfraqueceu as organizações civis como resultado de uma resistência democrática foram se fortalecendo. Apesar dos anos 80 terem sido considerados a “década perdida”, manifestaram importantes avanços políticos institucionais rumo ao Estado Democrático de Direitos. Costa (1991) afirma que neste processo de abertura política foi possível abordar o problema da criança e jovens em situação de risco¹⁶, através de um novo enfoque chamado enfoque crítico estrutural, que procurava a superação do ciclo perverso da institucionalização que apresentava sistemática regularidade em suas fases: apreensão, triagem, rotulação, deportação e confinamento.

A tentativa de rompimento com a legislação herdada do autoritarismo e o crescente exercício das liberdades públicas possibilitava um novo olhar sobre os direitos de crianças e adolescentes. O “menino de rua” passou a ser percebido como figura emblemática da situação da infância e juventude brasileira: “o menino e a menina que estão nas ruas retratam as periferias urbanas onde milhões de famílias sobrevivem sem condições mínimas de bem-estar e dignidade.” (COSTA, 1991)

Alvim coordenou em 1992 um estudo denominado “Da violência contra o “menor” ao extermínio de crianças e adolescentes” que buscava além do dimensionamento numérico a compreensão das dimensões políticas e sociais deste fenômeno. Este trabalho retratou além do resgate histórico-crítico das políticas de atendimento à criança e ao adolescente existente duas décadas antes da promulgação do Estatuto da Criança e do Adolescente, o avanço do Movimento

¹⁶Costa trabalha o conceito “situação de risco” aplicado às crianças e jovens expostos a situações de risco pessoal e social em razão da privação que as leva a incorporarem-se precocemente a luta pela sobrevivência. No entanto há outro parecer sobre esta terminologia que é aprofundada sob o paradigma da proteção integral que na abordagem de Seda é entendido como eufemístico porque fora aplicado, (ou ainda continua sendo aplicado), por exemplo, a meninos que vivem na rua, que não freqüentam escola, que são explorados por adultos, bandos ou quadrilhas. Para este autor, no novo paradigma, essas crianças *não estão* em situação de risco estavam antes, agora se encontram excluídas do sistema correto de proteção à cidadania que é a *proteção integral*. “Estão violadas em seus direitos de não viverem na rua, não serem exploradas, terem um responsável civil, etc. etc.” (SEDA, 98, p. 44)

Social em defesa da Infância e Juventude brasileira, e as contribuições científicas deste efervescente período.

O final da década de 80 foi marcado pela crise do atendimento das crianças e adolescentes “carentes” através do sistema de internato. A maior parte das críticas ao sistema de internato foi iniciada em São Paulo no final da década de 70 através do Movimento de Defesa do Menor, fundado em 1979 pela advogada Lia Junqueira. Nas literaturas produzidas sobre “o menor institucionalizado” são apontadas outras formas de violências que ultrapassam os maus tratos físicos.

Há um consenso entre autores como Campos, 1984; Altoé, 1990; Guirardo, 1980 – 1986 de que “a internação é altamente prejudicial às crianças uma vez que quase anula a possibilidade de desenvolvimento de relações afetivas, ao mesmo tempo em que submete o interno ao um regime disciplinar rigoroso que influencia seu desenvolvimento psicológico, impedindo a autonomia e espontaneidade.” (ALVIM, 1992, p. 105)

O livro “Agora e na hora de nossa morte: o massacre do menor no Brasil” publicado por Luppi¹⁷ (1982), denunciou as agressões de que são vítimas crianças e adolescentes tais como maus tratos da polícia, dos pais e das instituições. O autor antecipa algumas questões que serão tratadas no final da década e nos anos 90, tais como: a entrada para o mundo do crime como uma forma de “estratégia de sobrevivência” de crianças e adolescentes. Também aponta, já naquela época, o assassinato e desaparecimento de “menores”, fornecendo listas que registram casos desde o ano de 1975, adiantando a situação do extermínio como característica de violência contra crianças e adolescentes também encontrados nas décadas posteriores.

Sader, também denuncia o genocídio contra “menores” neste período - como uma “dramatização da criminalidade”, segundo comenta, explorada pela crônica policial e funcional à necessidade de ritualizar o caráter indispensável dos aparelhos repressivos. Deixa registrado que:

Em 15 dias, entre 1º e 15 de abril de 1986, apenas conforme o noticiário de três jornais da grande São Paulo – Notícias Populares, Folha de S. Paulo e Diário do Grande ABC -, foram mortos 35 menores: um com 6 anos, dois com 12, três com 13, quatro com 14, três com 15, oito com 16, doze com 17 e mais três com idade não identificada (SADER, 1987, p. 13).

¹⁷A referência e comentário sobre este livro é citada na obra “Da violência contra o “menor” ao extermínio de crianças e adolescentes (ALVIM, 1992, p. 100).

Em maio de 1986, aconteceu o I Encontro Nacional de Menino e Meninas de Rua, em Brasília, DF. Participaram 431 meninos e meninas de todo o Brasil. Neste evento foram discutidos temas como: Violência, Saúde, Família, Trabalho, Educação e Organização do Movimento. Em agosto deste mesmo ano foi criada a Comissão Criança e Constituinte, integrada por várias entidades¹⁸ governamentais e não governamentais, com o objetivo de promover debates em todos os Estados sobre a infância e subsidiar os trabalhos da Assembléia Nacional Constituinte sobre o tema.

No ano de 1987 a Pastoral do Menor de Duque de Caxias denunciou o assassinato de crianças e adolescentes que mantinham contato com esta Instituição. Neste mesmo ano a Campanha da Fraternidade da CNBB foi dedicada ao tema: “A fraternidade e o menor: quem acolhe o menor a mim acolhe”. Em 1988 foi criado o Fórum Nacional dos Direitos da Criança e do Adolescente composto por várias entidades que defendiam os direitos humanos de crianças e adolescentes, dentre o quais: Pastoral do Menor, Frente Nacional de Defesa dos Direitos da Criança, Associação de Ex-Alunos da Funabem e Movimento Nacional de Meninos e Meninas de Rua.

Alvim descreve a produção acadêmica sobre o tema neste período que é precedida pela denúncia dos movimentos sociais e da Igreja, que se fazem portavozes das crianças e adolescentes vítimas dos, já citados, maus tratos da polícia e das instituições. Os trabalhos que obtiveram maiores destaque na década de 80, citados por Alvim, são: “Pequenos bandidos” (Arruda, 1983); “O dilema do decente malandro” (Violante, 1985); “Abandonados” (Junqueira, 1986); “Trapaceiros e trapaceados: o menor de rua e o Serviço Social” (Cheniaux, 1982). Segundo esta autora tais trabalhos denunciavam como a criança pobre brasileira vinha sendo vitimizada pela sociedade, pelas instituições de assistência, pela política e pela lei.

Outra importante obra sobre o tema da violência e o “menor” esta no artigo de ZALUAR, 1990 - denominado “ Teleguiados e chefes: juventude e crime” que analisa a lógica existente entre a vinculação da pobreza com a criminalidade – para demonstrar que a problemática vai além da análise puramente econômica. A autora entrevistou 45 adolescentes que praticaram delitos (denominados neste estudo

¹⁸As entidades governamentais que fizeram parte deste processo foram: Ministério da Educação, da Saúde, da Previdência e Assistência Social, do trabalho, da Justiça, e da cultura, Secretaria do Planejamento e Meio Ambiente e as entidades não governamentais foram Conselho Nacional dos Bispos do Brasil, Conselho Nacional de Direitos da Mulher, Sociedade Brasileira de Pediatria, a Ordem dos Advogados do Brasil/OAB, Federação Nacional dos Jornalistas/FENAJ e Organização Mundial de Educação Pré-Escolar.

como delinqüentes). Pôde demonstrar, através desta investigação, os mecanismos de recrutamento para o mundo do crime nas favelas, processo este que acontece já na infância e a opção pela entrada na criminalidade para satisfação dos ideais de consumo que não são atingidos pela renda familiar.

Alvim afirma que a categoria “menor”, embora reconhecidamente pejorativa, continua a ser empregada por grande parte da literatura dos anos 80 – indo além da associação a infância pobre, constituindo-se numa categoria classificatória cujo significado está ligado à delinqüência, ao crime, à cor.

2.2 - O Estatuto da Criança e do Adolescente um novo paradigma

No final da década de 80 houve ampla mobilização nacional que levantou 1,4 milhões de assinaturas - envolvendo: mundo jurídico (juízes e promotores); as políticas públicas (assessores de dirigentes de órgãos estaduais) e organizações não governamentais (Fórum de Defesa da Criança e do Adolescente, OAB, ABRINQ etc.). Assim surge a nova lei de 13 de julho de 1990 denominado Estatuto da Criança e do Adolescente - sancionada como lei federal 8.069. Este Estatuto é fruto da ratificação da Declaração Universal dos Direitos da Criança e do Adolescente e da Organização das Nações Unidas (ONU) e introduz uma nova abordagem à criança e ao adolescente que a partir de então devem ser tratados sobre a égide da Doutrina de Proteção Integral que os coloca como sujeitos de direitos, credores de proteção especial devido a sua condição peculiar de pessoa em desenvolvimento e determina que as políticas públicas para esta área sejam prioridade absoluta.

O Estatuto da Criança e Adolescente apresentou como políticas de atendimento quatro linhas de ação: as políticas sociais básicas (saúde, educação, cultura, esporte, lazer, habitação, trabalho e profissionalização); políticas e programas de assistência social para “aqueles que delas necessitam (art. 203 Constituição Federal e Art. 87 Inc. II do ECA); proteção especial que define como alvo crianças e adolescentes que se encontram em circunstâncias especialmente difíceis, ou seja em situação de risco pessoal e por fim, a política de garantias - responsáveis pela defesa jurídico, social dos direitos individuais e coletivos da população infante – juvenil. Esta quarta linha de ação volta sua atenção as crianças e adolescentes envolvidos em conflito de natureza jurídica.

O ECA considera que são penalmente inimputáveis os menores de dezoito

anos que cometem crime ou contravenção penal. Ao adolescente que tenha se atribuído ato infracional não podem ser perpetradas penas, e sim medidas socioeducativas de advertência, obrigação de reparar o dano, prestação de serviços à comunidade, liberdade assistida, inserção em regime de semi-liberdade ou internação em estabelecimento Socioeducativo.

A medida de internação é aquela que coloca o infrator sob custódia do Estado, privando-o de liberdade total ou parcial. Esta medida somente pode ser aplicada pelo juiz em caso de infração cometida por meio de grave ameaça ou violência à pessoa no caso de reincidência de ato infracional grave ou descumprimento reiterado e injustificável da medida anteriormente imposta¹⁹. Não há previsão de tempo para a internação, contudo, a permanência do jovem nesse estabelecimento não pode ultrapassar o prazo de três anos, devendo ser a mesma avaliada a cada semestre. A libertação será compulsória aos vinte e um anos de idade. Mesmo a medida internação permite ao adolescente em conflito com a lei os direitos fundamentais que envolvem a manutenção do vínculo com a família (direito de receber visita Art. 124 incisos VI e VII, receber escolarização e profissionalização Art. 124 inciso XI, sair para praticar atividades externas na comunidade Art. 121 § 1º etc.).

O Estatuto da Criança e do Adolescente possui pelo menos 46 artigos que tratam diretamente da problemática do adolescente em situação de conflito com a lei. O “problema da delinquência juvenil” é um tema recorrente que impõe ciclicamente sua presença no conjunto das políticas dirigidas a infância e adolescência (MÉNDEZ 2003, p. 4). A herança jurídico cultural, cujos parâmetros foram impostos pela ideologia tutelar e proveniente da chamada “doutrina da situação irregular”, ainda são manifestados, segundo Méndez (1993), em duas posições igualmente equivocadas: a idéia de um “retribucionismo repressivo” que prevê um aumento indiscriminado da repressão, através da redução da idade da imputabilidade penal e o denominado “falso paternalismo anti-cidadão” amparado numa falsa e eufemista ideologia tutelar. O Estatuto da Criança e do Adolescente, coloca a situação do adolescente em conflito com a lei em uma posição mais precisa:

[...] o adolescente infrator deixou de ser no Brasil, uma vaga categoria sociológica, a quem se pode impor medidas (penas, sofrimentos) de caráter indeterminado, para se converter numa precisa categoria jurídica, sujeito

¹⁹O prazo para medida de internação pelo motivo de descumprimento injustificável das medidas anteriormente impostas não pode passar de 90 dias.

dos direitos estabelecidos na Doutrina de Proteção Integral. (MÉNDEZ, 93, p. 5)

Méndez (93, p. 16) ainda fala de uma “utopia necessária na qual a medida de privação da liberdade deve ser permanentemente construída [desconstruída] a luz da utopia positiva que estabelece que a prisão ideal é somente aquela que não existe”.

2.2.1 - Um panorama geral sobre as diretrizes das políticas públicas direcionadas à Infância e Juventude apontadas no ECA

A obra “Brasil criança urgente: a lei 8069/90” de autoria de diversos autores, organizado por Costa (1989) apresenta a taxonomia dos programas sociais dirigidos às crianças e adolescentes urbanos no Brasil. Esta elaboração trabalha com os conceitos de sete categorias taxonômicas com suas caracterizações, destinatários e escala pretendida de atendimento. Será acrescentada a esta classificação as diretrizes apontadas dentro do Estatuto da Criança e do adolescente para seguir-se a reflexão sobre o desdobramento destas políticas na atualidade.

A primeira categoria chamada de *Programas Estruturais* que são aqueles responsáveis por compreender o conjunto de ações desenvolvidas em favor das crianças e adolescentes no âmbito das políticas sociais básicas e universais (trabalho, educação, saúde, etc.). Pretensamente destina-se ao conjunto de crianças e adolescentes no país, por isso pode ser considerado de caráter universal. Resumidamente estão apontados no ECA da seguinte forma:

Art. 4º É dever da família, da comunidade, da sociedade em geral e do poder público assegurar, com absoluta prioridade, a efetivação dos direitos referentes à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao esporte, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária.

Quando trata destes direitos fundamentais básicos o ECA afirma que a garantia de prioridade, na execução destas políticas, compreendem: preferência na formulação e na execução das políticas sociais públicas e destinação privilegiada de recursos públicos nas áreas relacionadas com a proteção à infância e à juventude. Estas prerrogativas ideais ainda não se concretizam de maneira efetiva na realidade brasileira que continua apresentando uma enorme diversidade de problemas nas áreas que contemplam a Infância e Juventude. Estas políticas sociais, destinadas ao

público infanto-juvenil, que contemplam os direitos fundamentais, aqui chamados de programas estruturais não cobrem a demanda apresentada. Há o exemplo, neste sentido, das políticas educacionais que há décadas atrás eram discutidas em torno do acesso à escola²⁰ e sua efetiva democratização e que atualmente, apesar da expansão no número de matrículas na rede escolar pública, apresentam problemas que teimam em persistir como as altas taxas de evasão e repetência.

Os dados sobre Educação no país têm se demonstrado da seguinte forma: segundo relatório divulgado em junho de 2009 pela UNICEF, na faixa etária de 7 a 14 anos estão ainda fora da escola 680 mil crianças e adolescentes ou seja 2,4% desta população. Das 11,5 milhões de crianças na faixa etária de 0 a 3 anos, no país, só 13% estão freqüentando a Educação Infantil (creches) segundo dados do Instituto Nacional de Ensino e Pesquisas Educacionais (Inep).

No que diz respeito ao Ensino Fundamental, em 2007, foi publicado um Estudo pelo Centro de Políticas Sociais da fundação Getúlio Vargas (FGV) revelando que apenas 72% dos estudantes matriculados nas escolas efetivamente estavam nas salas de aula. Os 28% restantes, embora tenham o nome nas listas de chamadas têm elevado número de faltas não concluindo a jornada mínima considerada para o aprendizado (cinco horas diárias). O não comparecimento as aulas é uma das principais causas de repetência e desencadeia outros problemas como a distorção idade série e o abandono da escola.

A Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura (UNESCO) divulgou um relatório em abril de 2008 apontando que 53% dos que iniciam o 1º ano não chegam ao 9º. Em 2005 esta mesma Organização realizou um levantamento que demonstrou que, 21% das crianças e adolescentes que estavam fora da escola, no Brasil já tinham abandonado o ensino anteriormente. Outros 14% já tinham deixado os estudos por três ou mais vezes. No que diz respeito ao ensino universitário, apenas 31% dos jovens com idade entre 18 e 24 anos tiveram a possibilidade de acesso à universidade.

A segunda categoria taxonômica apontada, por Costa (1989), diz respeito aos *Programas Redistributivos* responsáveis por promover o acesso de amplos contingentes de crianças a bens e serviços aos quais não tiveram acesso através

²⁰Segundo VERONESE; VIEIRA a constituição Federal de 1988 foi a que contou com a maior participação popular na história. A intensa mobilização da comunidade educacional e sociedade civil através da presença na Assembléia Nacional Constituinte garantiram dezoito emendas relacionadas diretamente as questões da Educação. Estas emendas populares alcançaram o total de 2.678.973 assinaturas.

das políticas básicas - por omissão do Estado ou da Sociedade. Conforme o ECA a política de atendimento (Art. 87) apresenta como uma das linhas de ação as políticas e programas de assistência social, em caráter supletivo, para aqueles que deles necessitem, pois conforme o Art. 98 “As medidas de proteção à criança e ao adolescente são aplicáveis sempre que os direitos reconhecidos nesta Lei forem ameaçados ou violados: por ação ou omissão da sociedade ou do Estado”.

Estas políticas de caráter supletivo de modo geral são concebidas em ações paliativas e precarizadas. Embora o ECA apresente a fundamental diretriz da municipalização do atendimento – responsabilizando os municípios pela atenção as suas demandas de atendimento locais, os assim chamados programas redistributivos oscilam de acordo com a vontade política dos gestores do momento que muitas vezes lesam a população do direito de receber o “socorro” assistencial devido.

Os chamados *Programas Integrativos* procuram resgatar para o espaço da cidadania (família, escola, comunidade) crianças e adolescentes que fizeram das ruas seu espaço de luta pela sobrevivência e até mesmo de moradia. O Art. 101 do ECA define que quando a criança ou adolescente tiverem qualquer dos direitos sociais básicos violados poderão ser aplicadas as medidas chamadas protetivas descritas no Art. 136²¹.

A medida de abrigo, neste caso é uma das mais aplicada já que as medidas preventivas ou são ausentes ou ineficientes, determinando a privação da convivência familiar por motivos que poderiam ser sanados com políticas e programas voltados à promoção da família. Segundo levantamento feito pelo Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (Ipea) em 2003, 40% de todas as crianças que estavam abrigadas no Brasil, foram institucionalizadas por motivos de pobreza. E segundo dados divulgados pelo Observatório de Segurança Pública do Estado de São Paulo, o número de crianças em abrigo no Brasil em 2008 era de 80.000.

Complexidades como estas, vivenciadas pela infância e/ou juventude no

²¹Estas medidas são: 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; VII – abrigo em entidade; VIII – colocação em família substituta (competência exclusiva do Juiz).

contexto atual, como já demonstrado, são frutos de um processo histórico com determinações históricas estruturais que envolvem principalmente a ordem socioeconômica geradora de profunda desigualdade social.

Seguem-se na ordem das categorias taxonômicas de atendimento, os *Programas Reintegrativos* – normalmente executados pelo próprio Sistema de Justiça em suas instâncias de Varas da Infância e Juventude, Conselhos Tutelares juntamente com Programas de Atendimento Municipais tais como SOS Criança e Secretarias de Ação Social. Têm a difícil missão da desinstitucionalização de crianças e adolescentes institucionalizados, promovendo seu acesso ao continente afetivo de uma família e as vinculações sociais e culturais da vida comunitária.

Em seguida, ainda na ordem das categorias taxonômicas apontadas por Costa estão os *Programas de Acompanhamento Socioeducativos* – necessários ao encaminhamento de adolescentes que se encontram em situações de dificuldade pessoal e social em razão de problemas de conduta. Este atendimento possui o caráter jurídico-social e prevê o atendimento individualizado. Incluem-se nesta categoria as seguintes medidas socioeducativas: Advertência (Art. 115); Obrigação de Reparar o Dano (Art. 116); Prestação de Serviços à Comunidade (Art. 117) e Liberdade Assistida (Art. 118 e Art. 119).

Seqüencialmente são apontados os *Programas Restritivo e Privativos de Liberdade* responsáveis por realizar o atendimento em regime semi-aberto e fechado a adolescentes autores de atos infracionais considerados de maior gravidade. O atendimento a esta categoria pode ser em grupos – quando internados em Instituições que executam a privação da liberdade e semi-liberdade. O Estatuto da Criança e do adolescente regulamenta detalhadamente estas situações²².

A última categoria apontada por Costa são os *Programas de Vigilância e Defesa de Direitos* cuja missão é defender os direitos de Crianças e adolescentes vítimas de negligência, abuso, exploração e outras formas de violação de sua integridade física, psicológica e moral.

Com estas sete categorias descritas, é possível a reflexão sobre a lógica das políticas de atendimento que se manifestam ainda na realidade brasileira. Tais

²²Estão apontados no ECA: Capítulo II – Das Entidades de Atendimento; Seção I – Disposições Gerais (Art. 90 a Art. 94); Capítulo II – Dos Direitos Individuais (Art.106 a Art.109); Capítulo III – Das Garantias Processuais (Art. 110 e Art. 111); Seção II – Da Fiscalização das Entidades (Art. 95 a Art. 97); Seção VI – Do Regime de Semi-liberdade (Art. 120); Seção VII – Da Internação (Art. 121 a Art.125); Seção V – Da Apuração do Ato Infracional atribuído ao Adolescente (Art. 171 a Art. 190); Seção VI – Da Apuração de Irregularidades em Entidades de Atendimento (Art. 191 a Art.193).

políticas são contraditórias quando analisadas segundo o entendimento de que a não garantia dos direitos sociais básicos podem resultar em problemas mais complexos e difíceis de ser sanados com um custo maior para toda a sociedade. Como a reflexão proposta por Alves (s/d):

[...] o custo mensal aos cofres públicos de cada pessoa privada de liberdade, em média, está em torno de R\$ 1.100 por mês, no sistema adulto e R\$ 2.300 mensais para cada adolescente internado. Por outro lado, estudos já feitos pelo Ilanud (Instituto das Nações Unidas para a Prevenção do Delito e Tratamento do Delinqüente), mostraram que uma criança na escola pública custa, em média, R\$ 700 por ano ao Estado. Além disso, o Brasil gasta 10% do Produto Interno Bruto (PIB) com segurança pública e privada, de acordo com estudos realizados no começo da década pela Fundação Getúlio Vargas (FGV). No entanto, investe menos de 4% do PIB em educação, conforme o próprio Ministério da Educação.

No Paraná, o custo per capita médio nos Centros Socioeducativos foi: R\$ 6.707,00 (Cense São Francisco); R\$ 7.126,00 (Cense Fazenda Rio Grande); R\$ 5.422,00 (Cense Londrina) e R\$ 3.235,00 (Cense Foz de Iguaçu) conforme levantamento realizado por Caldeira; Rocha e Peixe (2006, p. 203) em 2006. A partir de agora será enfocado como tem sido executadas e manifestadas as diretrizes contidas no Estatuto da Criança e do Adolescente nas políticas de atendimento ao adolescente em conflito com a lei em alguns municípios do Estado do Paraná.

2.3 A política de atendimento ao adolescente em conflito com a lei: Instituições Socioeducativas do Paraná (alguns aspectos subjetivos dos espaços vividos)

A sucessão de tempos é também uma sucessão de espaços que percorremos e nos percorrem, deixando em nós as marcas que deixamos neles. Boaventura Souza Santos

A seqüência aqui apresentada parte do espaço-tempo específico de atendimento ao adolescente em conflito com a lei no Estado do Paraná no período de 2004 a 2009, retratando a partir deste ponto, situacional, outras informações históricas importantes para o entendimento do processo de consolidação das políticas públicas no Estado. Os aspectos subjetivos dos espaços vividos relatados na seqüência tiveram como intenção a apresentação das políticas de atendimento por outra via: a do olhar de quem esteve (compartilhando vivências) dentro.

A primeira Instituição Socioeducativa em que trabalhei foi o Cense Fazenda

Rio Grande, durante o período de um ano (entre 2004 e 2005). Os aspectos físicos desta Instituição eram novas (ainda não havia sido inaugurada) e ofereciam boas condições para um atendimento personalizado do (a) adolescente ali interno (a) já que se limitava a atender um grupo de no máximo 20 adolescentes. Naquele momento inicial estava destinada ao atendimento de meninas.

O espaço era bem arejado, a posição dos alojamentos permitia a incidência de luz solar, de dentro dos alojamentos era possível contemplar a grama verde²³ e a quadra poliesportiva. Enfim, aquela estrutura arquitetônica comparativamente a outras que mais tarde conheci era realmente muito boa. Inicialmente esta Instituição estava destinada ao atendimento da Internação Provisória para adolescentes (meninas) e este atendimento foi executado por cerca de 4 meses até que ocorreu um fato que mudou o seu destino: uma das maiores rebeliões do Estado do Paraná (com a morte de 7 adolescentes internos) no Cense São Francisco.

A partir deste episódio as meninas que estavam internas no Cense F. R. G foram transferidas para outra Instituição Socioeducativa chamada atualmente de Centro de Socioeducação de Curitiba – instituição que faz parte do Centro Integrado de Atendimento ao Adolescente Infrator e atendia em regime provisório cerca de 100 adolescentes (meninos).

Aconteceu uma pausa de duas semanas para que a equipe de trabalho do Cense F. R. G. fosse preparada para receber os adolescentes de uma das alas do Cense São Francisco, já que esta Instituição precisava ser reorganizada. Havia uma peculiaridade nesta equipe de trabalho: um número maior de Educadoras Sociais, do que normalmente se pode verificar em Unidades Socioeducativas, já que inicialmente esta Instituição atenderia adolescentes do sexo feminino e a maior parte dos (as) funcionários (as) estava tendo a primeira experiência neste ambiente de trabalho não recebendo assim tanta influência da cultura institucional do passado. Houve bastante discussão sobre cada detalhe que envolvia as rotinas de atendimento e a construção coletiva do regimento interno.

Assim logo no início do atendimento ficou estabelecido que os adolescentes fossem retirados dos alojamentos pela manhã para escolarização e só voltassem a ser fechados nos alojamentos ao final da tarde. Aconteciam atividades de oficinas e recreação (futebol e soltar pipas) todos os dias. Havia horários programados para

²³Em um estudo sobre a dimensão vivencial de adolescentes que cumpriam medida socioeducativa em Instituições de Internação foi relatado sentimentos positivos sobre a área verde como fator que proporcionava calma para os internos. (OLIVEIRA, 2008, p.75)

ouvir música e assistir TV, bem como uma escala para grupos de no máximo três adolescentes permanecerem por mais tempo (no período noturno) em uma das galerias para jogar ping-pong, conversar, escrever cartas.

O convívio do grupo era bastante harmonioso a relação com os educadores sociais também era muito boa. Havia uma prática dentro desta Instituição chamada “Oficina da Palavra” que acontecia freqüentemente sempre que um novo interno chegava e em momentos que havia solicitação pelos próprios adolescentes. Participavam desta Oficina, juntamente com todos os internos - toda a equipe de trabalho. Ali existia um espaço aberto para o diálogo e mediação para situações cotidianas que precisavam ser resolvidas. O Cense F. R. G. acabou passando ainda por diversas mudanças – sofreu uma reforma para aumentar a quantidade de atendimento para 30 adolescentes e alteração na direção e equipe profissional (já que a maioria tinha vínculo temporário).

Em 2006 retornei ao trabalho dentro da Socioeducação agora através do Concurso Público. A vaga conquistada foi para trabalhar em Ponta Grossa, mas permaneci por cerca de 6 meses trabalhando em Curitiba no Cense Joana M. Richa porque houve atraso na construção do novo Centro de Socioeducação de Ponta Grossa. Este local, em Curitiba, em que estava trabalhando é a única Instituição que atende adolescentes do sexo feminino em cumprimento da Medida Socioeducativa de Internação. Este Centro de Socioeducação tem a capacidade máxima de atendimento para 30 adolescentes e no período de 6 meses em que lá trabalhei, atendeu a média de 25 adolescentes de diversas cidades do Paraná.

Segundo a história relatada pelas próprias adolescentes e funcionários desta Instituição no local em que foi instalado o “Joana”, como denominavam as adolescentes, funcionava um antigo Convento de Freiras. Apesar de a estrutura física ser adaptada para executar a função de contenção (com muros bem altos, grades, divisão em alas, câmeras de segurança etc.) este espaço permitia uma boa circulação em diferentes ambientes.

A estrutura física desta instituição tem características de uma chácara (parte frontal da Instituição) com lindos jardins, variedades de árvores frutíferas e ornamentais e extensa faixa de grama verde (esta área tem o acesso restringido para as internas). Seu interior contempla uma ala com dormitórios individuais e coletivos, sala de estar para atividades de lazer (assistir filmes e ouvir músicas), pátios para jogos e área de serviço para higienização das roupas (tarefa realizada

pelas próprias adolescentes) e uma ala com salas para atividades de escolarização, e oficinas diversas, além de um refeitório para uso comum das internas e funcionários. Em uma investigação recente sobre esta Instituição, ficou registrado o processo de implantação de uma dinâmica interna que buscava atenuar os efeitos da privação de liberdade através de uma pedagogia pelo trabalho (Makarenko, 1975):

A nova direção do IASP tem como proposta a questão de manter os adolescentes mais tempo em atividade. Foi algo que nós conseguimos no ano passado implantar na Unidade. Até então as meninas, em torno de 18h00min horas já iam para o quarto, hoje elas ficam até as 21h00min horas em atividade. (PIVA, 2006 apud MOCELIN, 2007, p.104)

Esta implantação de uma rotina de atividades que preenchesse os dias passados dentro da instituição, como afirma a diretora desta Unidade, foi um processo gradual. A partir da vivência nas outras instituições já citadas pude detectar dois principais fatores que interferiram (ou ainda interferem) significativamente para que haja uma rotina preenchida com atividades ou ociosidade na socioeducação: disponibilidade de recursos humanos (profissionais habilitados) em número suficiente e vontade da equipe de trabalho. Menciono este último item porque percebi durante a convivência com diferentes equipes de trabalho certa resistência, em aceitar o tipo de dinâmica interna em que os adolescentes são direcionados a diferentes atividades fora dos alojamentos, por parte de muitos educadores sociais.

As rotinas de atividades dentro do Cense Joana M. Richa começava às 07h00min horas da manhã e só eram encerradas por cerca das 21 horas. Aconteciam durante todo o dia atividades de escolarização; inclusão digital; cursos de tear artesanal, pintura em madeira, confecção de bolachas, tricô e artesanato em palha de trigo. Na qualificação profissional eram ofertados cursos de auxiliar de cabeleireiros, manicuro e pedicuro; confecção de bijuterias; confecção de lingerie; e o desenho de moda e customização. Realmente na rotina da semana quase inexistia tempo para a ociosidade. A direção e equipe técnica desta Instituição realizavam uma boa articulação externa viabilizando recursos humanos para trabalhar dentro da Instituição. O trabalho dos Educadores Sociais ali era intensivo: eram eles que monitoravam toda a rotina diária. A equipe se subdividia para acompanhar as diversas atividades que ocorriam ao mesmo tempo.

Nesta instituição vivi momentos significativos de aprendizagem. Uma das constatações em que cheguei, a partir da prática, é que mesmo exercendo um

trabalho de vigilância (que prefiro chamar de monitoramento) é possível “fazer-se presença construtiva na vida de um (a) adolescente” (Costa, 2001, p. 27). Pela minha própria história de vida e experiência profissional antecedente na área da Infância a Juventude meu olhar sobre as adolescentes ali internas tinha um forte sentido de proximidade. Conforme Costa (2001, p. 26) “pela proximidade, o educador acerca-se ao máximo do educando, procurando identificar-se com a sua problemática, de forma calorosa, empática e significativa, buscando uma relação realmente de qualidade”.

No entanto a dinâmica interna requeria uma postura de distanciamento²⁴ e o cuidado com “o jogo que estabelece manipulações, chantagem afetiva, apego desmesurado, dependência descabida [...]” (COSTA, 2001. p. 27) na relação Educador-Educando. Este exercício de proximidade/distanciamento não foi fácil. Pela postura que eu procurava manter (do distanciamento) achava que a minha presença fazia pouca diferença na vida das adolescentes. Mais tarde fui ver que minha forma de atuação (olhar, de chamar a atenção, de aconselhar e até minhas atitudes físicas na hora de impedir alguma briga ou ajudar a segurar) denunciava o que estava no meu interior e, me pareceu que, as adolescentes conseguiram durante este processo perceber e compreender isso muito bem.

Na experiência de trabalhar em diferentes instituições de privação de liberdade percebi uma reação própria: quanto mais confinamento para os (as) internos (as) (com menos tempo de atividades fora dos alojamentos) mais “pesar” e tristeza eu sentia com relação ao trabalho exercido. E quando o confinamento era menor (atenuado pela rotina de atividades) era possível a esperança com o trabalho dentro do Sistema Socioeducativo.

O Cense Joana Miguel Richa (município de Curitiba) e o Cense Fazenda Rio Grande (Região Metropolitana de Curitiba) foram duas instituições pelas quais passei em que pude vivenciar e verificar, enquanto educadora, ações que privilegiavam o convívio através de práticas educativas constantes voltadas para a totalidade dos (as) internos (as). Além destas duas instituições citadas, também pude conhecer pelo prazo aproximado de duas semanas o Cense São Francisco. Atualmente a capacidade de atendimento desta instituição é para 100 adolescentes, mas na época em que passei por lá (agosto/2006) atendia cerca de 250

²⁴“Pelo distanciamento, o educador afasta-se no plano da crítica, buscando a partir do ponto de vista da totalidade do processo, perceber o modo como seus atos se encadeiam na concatenação dos acontecimentos que configuram o desenrolar da ação educativa.” (COSTA, 2001, p. 26)

adolescentes.

Neste período, de estágio de treinamento profissional, neste estabelecimento, fiquei ainda mais impressionada com aquele ambiente. Na verdade só percorri alguns espaços intramuros (mais externos) desta Instituição (pátio interno frontal e lateral; setor administrativo; cozinha (todos os dias, juntamente com as educadoras dali, ajudava a encher as marmitas que eram levadas para os alojamentos); lavanderia (ajudava a dobrar e a organizar os Kits com roupas dos internos) e sala das educadoras (que ficava quase de frente para o portão de saída) para preencher formulários.

O Cense São Francisco também conhecido como “Educandário” é uma instituição de quase meio século que carrega a herança das legislações, cultura e ideologias do passado. No período em que lá estagiei, ouvi muitas histórias de seu passado tenebroso mais recente. Colombo (2006) resgata a história desta instituição ao escrever a tese: “Adolescência infratora paranaense: história, perfil e prática discursiva” que retrata bem a gênese e finalidade do atendimento ao Adolescente em conflito com a lei no Paraná. Segundo este autor entre as décadas 50 a 70 houve intensa ocupação no território paranaense. Fatores como a metropolização de Curitiba e o acirramento dos conflitos sociais no Estado determinaram o aumento da estrutura e especialização policial adotada pelo governo do Paraná. Esta situação antecipou as ações do Estado em relação ao restante do país.

A construção de uma nova unidade de internamento de infratores acompanhou as mudanças de ordem demográfica, mais intensas no Paraná que em outros Estados. Em outras unidades da federação a adaptação a esta nova política nacional acarretou o surgimento das famosas unidades da FEBEM, enquanto no Paraná uma unidade com as mesmas características já estava em construção. (COLOMBO, 2006, p. 68)

Esta unidade citada, atual Cense São Francisco, foi projetada e idealizada a luz do primeiro Código de Menores e sua cultura subjacente como “uma escola que reformasse incutisse o gosto pelo trabalho e disciplina moral, ou seja, um lugar para a terapêutica recuperadora antes que se tornasse um adulto incorrigível.” (COLOMBO, 2006, p. 75)

Esta obra ganhou o nome de Escola para Menores Queiroz Filho e seu atendimento era exclusivo para infratores. Sua inauguração aconteceu em 1965 e segundo Colombo (2006, p. 76) esta se tornou um marco da separação entre presos adultos e adolescentes, entre meninos e meninas e entre abandonados e infratores. Sobre a programação de atividades que aconteciam na época comenta Colombo

(2006, p. 79) que “não preconizavam uma escola nos moldes da retórica republicana, mas um adestramento para ser mão-de-obra nos ofícios reservados aos pobres, ou seja, operário ou peão na agropecuária”.

Sobre a concepção de educação dos planejadores da Queiroz Filho, Colombo, afirma que houve uma mescla entre trabalho disciplinador e o encarceramento e concluí a partir da observação sobre sua localização, que estava em primeiro lugar a função disciplinadora e punitiva deste edifício. A escolha de sua localização não foi ao acaso.

Ao sul do rio Canguiri, próximo à Escola de Reforma da Granja Canguiri, no município de Piraquara, ficava o Complexo Penitenciário Estadual, com seus **presídios feminino e masculino, a Colônia Penal Agrícola, o Leprosário e o Manicômio**. Havia espaço físico para novas construções, o que fez com que saíssem da prancheta os primeiros projetos arquitetônicos de uma estrutura para acomodar adolescentes infratores condenados pela Justiça. (COLOMBO, 2006, p. 99, grifo nosso)

Como acentua Colombo (2006, p. 91), esta instituição não poderia ter sido chamada de escola pois nunca foi vinculada administrativamente a Secretaria de Estado da Educação, ora estava subordinada a Secretaria de Segurança ora ao Departamento de Ensino Superior – seu último diretor era um delegado. A partir de 1989 várias unidades sociais (de atendimento às crianças) foram passando por um processo de municipalização mas, como afirma Colombo (2006, p. 113), a Queiroz Filho por se tratar de uma unidade para infratores que demandava custos altos e uma estrutura de segurança não passou à Prefeitura de Curitiba.

Em 1993 foi improvisada em Ponta Grossa a primeira Instituição para atendimento de adolescentes infratores (em regime de Internação Provisória) e a partir de 1995 também foram construídas mais destas instituições em Foz do Iguaçu e Londrina. Estas novas instituições surgiram para aliviar a pressão ocupacional da Queiroz Filho, que deste período em diante deixava de ser a única Instituição para infratores no Estado. Em 1992, dois anos depois da promulgação do ECA, aconteceram algumas modificações na Queiroz Filho dentre as quais a mudança do nome para Educandário São Francisco.

Voltando ao período em que conheci o Cense São Francisco - seu espaço interno era dividido em 4 alas e possuía, em cada uma destas subdivisões, alojamentos coletivos. Nestes espaços mais externos aos quais tive acesso percebi pouca movimentação e trânsito de adolescentes. Aqueles dias foram, para mim, muito difíceis. Eu saía de lá muito intrigada refletindo sobre como era possível

sobreviver naquelas condições onde era tão forte o confinamento experienciado pelos adolescentes que ali estavam.

2.4 - O atendimento socioeducativo em Ponta Grossa/PR

As relações estabelecidas entre as pessoas e o ambiente no qual interagem são de grande importância para a estruturação da forma como se relacionam com o mundo e consigo mesmas. Existe uma reciprocidade nessa relação Pessoa-Ambiente que torna evidente a influência que os lugares vivenciados durante a vida possuem sobre essa estruturação do indivíduo. Ambientes de longa permanência designados a abrigar processos socioeducativos, como instituições de ressocialização de adolescentes em conflito com a lei, merecem uma atenção especial por se tratarem de locais que deixarão marcas profundas nos seus usuários sejam eles os adolescentes internados ou o corpo de funcionários. (OLIVEIRA, 2008, p.14)

Logo que cheguei a Ponta Grossa, trabalhei na antiga Instituição de Atendimento ao adolescente em conflito com a lei (chamada Serviço de Atendimento Social - SAS) enquanto a nova Instituição estava sendo finalizada. O atendimento ao adolescente autor de ato infracional, no município de Ponta Grossa, embora tenha contado com a mobilização de diversos setores da sociedade no sentido de efetivar uma proposta de ação orientada pelas diretrizes do ECA para o atendimento de adolescentes em conflito com a lei, foi iniciado com certo improviso em um imóvel residencial – adaptado para cumprir esta função institucional. Conforme Paula; Sacks e Massuqueto (1994) a formulação da política de atendimento ao adolescente em conflito com a lei em Ponta Grossa aconteceu em um cenário onde houve clamor e mobilização da sociedade para que medidas fossem tomadas.

Conforme as autoras, no ano de 1993, houve registros principalmente via imprensa, da prática de prostituição por adolescentes (meninas) ²⁵; do uso de substâncias tóxicas (cola de sapateiro e outras); da presença de adolescentes, detidos irregularmente em cela da cadeia pública local e constantes queixas de inúmeros atentados praticados por adolescentes contra o comércio local e residências.

Paula, Sacks e Massuqueto (1994, p. 5) relatam que estes fatos geraram polêmica na sociedade pontá-grossense provocando discursos de órgãos governamentais e de parte da sociedade civil ligados a área da Infância e Juventude

²⁵A situação de adolescentes (meninas) vítimas de exploração sexual foi abordado dentro deste contexto como situação de conflito com a lei.

e que houve uma tentativa de ação conjunta entre os diversos setores - articulada principalmente Pelo Conselho Comunitário de Segurança do Município.

O processo de implantação da política pública local segundo estas três autoras (1993, p. 8) apresentou diferentes formas de opiniões de como enfrentar a problemática e “os limites de ação dos setores compromissados com a questão.” Havia formas distintas de se ver a questão do adolescente em conflito com a lei por parte destes setores:

Acredita-se portanto, que a questão do adolescente autor de ato infracional (a. a. a. i.) não seja meramente policial, judiciária ou governamental. Ela é antes de tudo, uma questão social. (PAULA; SACKS E MASSUQUETO, 1993, p. 13)

[...] por que a sociedade reclamava por uma urgente política de atendimento ao a. a. a. i. com vistas a institucionalização destes? Na verdade situações de colisões com a “moralidade” e a “legalidade” vigentes na sociedade marginalizadora, foram denunciadas como um alerta pela grave ameaça a ordem pública e a segurança dos cidadãos; pois sob esta ótica o desajustado é o adolescente infrator cujo comportamento é considerado anômalo em relação às regras estabelecidas socialmente, e, portanto, deve ser mantida a distância desta mesma sociedade. (Ibid., p. 45)

Ao considerar as características da sociedade ponta-grossense estas autoras (Ibid., p. 52) citam a partir de estudos de outros autores (Edson Silva, Solange B. Barros e José Carlos Milleo) o conservadorismo de padrões já estabelecidos e a resistência a mudanças e a inovações como fatores agravantes ao enfrentamento da problemática social da época. Neste processo de discussão e implantação da política de atendimento ao adolescente em conflito com a lei em Ponta Grossa havia um grupo e pessoas, chamado de Equipe Colaboradora composta de alguns técnicos da área social (de vários órgãos governamentais e não governamentais atuantes no município) que defenderam uma proposta de atendimento que fosse voltada:

[...] à necessidade de um resgate a causa geradora do problema social, refletida no adolescente autor de ato infracional e a agilização de programas verdadeiramente capazes de enfrentar a sua problemática, com uma estrutura física compatível com o programa pedagógico, um número limitado de adolescentes por projeto (visando a qualidade do atendimento) [...]. (PAULA; SACKS E MASSUQUETO, 1993, p. 7)

Estas propostas estavam contidas em três projetos que deveriam funcionar simultaneamente: “Plantão Interinstitucional” que visava a integração dos órgãos do Judiciário preferencialmente em um mesmo local; Projeto de “Internamento

Provisório” e Projeto de Atendimento em “Casa de apoio” que visava o atendimento global do adolescente e de sua família em uma perspectiva de integração na comunidade.

O argumento da chamada Equipe Solicitante (que era composta por: Prefeitura Municipal, Conselho Comunitário de Segurança, Conselho Municipal dos Direitos da Criança e do Adolescente, Conselho Tutelar, Associação de Meninos e Meninas de Rua, Promotoria da Infância e da Juventude, Delegacia de Proteção ao Menor, Associação Comercial e Industrial, Clube dos Diretores Lojistas, Associação de Supermercados e Conselho da Mulher Executiva) que também fazia parte das discussões para a implantação do atendimento ao adolescente em conflito com a lei no município foi de que esta “era uma proposta viável para países do primeiro mundo, não passando de uma utopia, muito distante da realidade de Ponta Grossa que exigida urgência frente a questão”. (PAULA; SACKS e MASSUQUETO, 1993, p. 8)

A solução apresentada a partir destas discussões foi a locação²⁶ pelo Conselho de Segurança do município de um imóvel residencial que já tinha sido utilizado pela Delegacia Anti-Tóxico e que depois de adaptada para o atendimento aos adolescentes em conflito com a lei passaria a ser chamada de “Casa Irmão do Futuro”. Em maio de 1993 foram iniciadas as reformas neste imóvel, o noticiário de um dos jornais da cidade descreve os detalhes da reforma ocorrida na casa:

[...] está sendo construído mais um banheiro numa das peças do porão que será transformada em dormitório [...]. Numa das dependências que servirá de área de isolamento, onde serão colocados os detentos mais rebeldes foram construídos dois beliches de concreto, colocado grades na janela e substituído a porta de madeira, por outra de ferro. Um portão que dava acesso ao pátio dos fundos da casa foi substituído por outro gradeado com extensão que vai do piso ao teto. Outra porta de zinco recebeu o reforço de uma chapa de ferro e será colocada na divisa do pátio dos fundos com o quintal que será transformado em horta. Os muros estão sendo erguidos e em cima será colocado alambrado, com telas de arame.” (Jornal da Manhã 24/06/1993 apud PAULA; SACKS E MASSUQUETO, 1993, anexo)

Em agosto de 1993, a Casa Irmão do Futuro foi inaugurada e passou a oferecer capacidade de atendimento para 20 adolescentes subdivididos em 4 alojamentos (contando com a contenção). O atendimento nesta Instituição improvisada aconteceu por cerca de 14 anos até que uma nova Unidade (Cense Ponta Grossa) fosse inaugurada em 2007. As inadequações no espaço adaptado

²⁶Como houve impasse sobre quais das instâncias governamentais (Estado ou Prefeitura) assumiriam esta responsabilidade o Conselho de Segurança do Município assumiu este encargo inicialmente.

desta antiga Instituição restringiam bastante a execução das atividades pedagógicas, no entanto estas, por iniciativa principalmente das profissionais da equipe técnica (pedagogas e terapeuta ocupacional) e educadoras na medida do possível aconteciam – seja no porão que se tornou também sala de aula com duas turmas dividindo espaço, seja na calçada que virou “quadra poliesportiva”, ou em outros aposentos da casa que serviam para diversas funções, dependendo das necessidades (a mesma sala - servia como refeitório para os funcionários, oficina de artesanato para no máximo três adolescentes, para atendimento técnico, e espaço de reuniões).

Em 2006 foi realizado um diagnóstico sobre a situação do atendimento ao adolescente que cumpria medida socioeducativa no Estado do Paraná, pelo IASP que levantou dentre os maiores problemas:

[...] déficit de vagas; permanência de adolescentes em delegacias públicas; **rede física para internação inadequada** e centralizada com superlotação constante; maioria dos trabalhadores com vínculo temporário; desalinhamento metodológico entre as unidades; ação educativa limitada com programação restrita e pouco diversificada e resultados precários.” (Cadernos do IASP, 2006, grifo nosso)

Neste contexto, o município de Ponta Grossa, foi eleito para receber um novo Centro de Socioeducação – sendo este um projeto arquitetônico com 4.800 metros quadrados de construção com capacidade para abrigar 70 jovens, sendo 40 em cumprimento de sentença e outros 30 para internação provisória. As obras começaram em janeiro de 2006 com previsão de entrega até fevereiro de 2007, porém a nova Unidade, só pode ser inaugurada em dezembro de 2007.

A antiga Instituição passou a ser desocupada, sendo os adolescentes transferidos para o novo Centro de Socioeducação (Cense Ponta Grossa) neste mesmo mês. Assim uma parte da história do atendimento ao adolescente em conflito com a lei, neste município é deixada para trás. Esta transição na história da Socioeducação do Estado do Paraná, não se difere do contexto institucional do restante do país:

As Regras Mínimas das Nações Unidas para Proteção de Jovens Privados de Liberdade estabelece o princípio que foi ratificado pelo ECA (Art. 94 e 124), que o espaço físico das Unidades de Privação de liberdade devem assegurar os requisitos de saúde e dignidade humana. Entretanto **71% das entidades e/ou programas de atendimento socioeducativo de internação pesquisados em 2002, afirmam que o ambiente físico**

dessas Unidades não são adequados as necessidades da proposta pedagógica estabelecido pelo ECA. (SINASE, 2006, grifo nosso)

A ocupação do novo Centro de Socioeducação de Ponta Grossa pelos adolescentes ocorreu de forma gradativa. Havia consenso na equipe de trabalho de que esta transição era também um período de construção da chamada dinâmica de atendimento interno. Pois até aquele momento todos os profissionais estavam acostumados a atender no máximo 25 adolescentes e passariam, nesta transição, a trabalhar com 70 adolescentes.

O novo Centro de Socioeducação é dividido em casas com capacidade para 10 adolescentes. Estas casas estão atualmente ocupadas da seguinte forma: Casas A, B, C e D para adolescentes que receberam medida socioeducativa de Internação e Casas E, F e G para adolescentes em cumprimento de medida socioeducativa de Internação Provisória. A Casa G, desde os inícios dos trabalhos vem sendo ocupada por adolescentes meninas em regime de Internação e Internação Provisória. Por estar ainda em processo de consolidação de um novo modelo de atendimento e complementação do quadro funcional em número suficiente para a demanda apresentada existe ainda (ano de 2009) pouca diversidade de atividades e programação para os internos (as) que ali estão cumprindo medidas socioeducativas.

2.5 - Caracterização do município de Ponta Grossa: um recorte atualizado

O município de Ponta Grossa no Paraná é considerado um importante centro da rede urbana. Os resultados do Censo de 2000 apontavam para este município a taxa de urbanização de 97,5% com cerca de 266.700 habitantes, dentre estes uma população infanto-juvenil de 103.292 habitantes com faixa etária entre 0 a 19 anos correspondendo a 37,75% da população.

Segundo Nascimento (2008) o avanço da industrialização e desenvolvimento econômico de Ponta Grossa diminuíram de intensidade, nas últimas décadas, influenciadas principalmente pelas constantes crises econômicas em nível nacional. A dinâmica de crescimento visto neste município segue junto com o aprofundamento das disparidades. Dados mais recentes divulgados na imprensa mostram um quadro da geração de empregos no município:

Com uma população estimada em 314.799 habitantes, Ponta Grossa abriu no ano passado apenas 1.322 postos de trabalho no mercado formal, número bem abaixo do registrado em 2008, quando a cidade criou 3.048 empregos com carteira assinada. O saldo de 2009 também deixa a desejar quando comparado ao de outras cinco cidades no Estado: Curitiba, Londrina, Maringá, Cascavel e Foz do Iguaçu. Todas geraram mais empregos que o Município, mas apenas Cascavel conseguiu criar mais vagas que as geradas em 2008. (BRICK, 2010)

Esta mesma matéria ainda aponta a extinção de postos de trabalho (empregados demitidos) com as informações referentes ao mês de dezembro de 2009 em que o município apresentou o número total de 700 demissões. Foram apontados os setores que mais demitiram dentre os quais: 410 vagas no setor de Serviços, 103 vagas na Administração Pública, 98 vagas na Agropecuária e 34 vagas na Construção Civil. Segundo dados da Secretaria Municipal de Assistência Social, citados por Ribeiro (2003, p. 24) “em 2002 nove mil famílias encontravam-se abaixo da linha da pobreza, ou seja, 35 mil pessoas vivendo em condições subumanas” no município.

O espaço urbano em Ponta Grossa é marcado por uma profunda segregação das classes sociais. A organização espacial “destas áreas se organiza notadamente na forma de setores, onde as populações incluídas e excluídas aparecem segregadas espacialmente, em alguns casos, inclusive com a ocorrência de áreas de exclusão nas proximidades do centro, e de certas localidades de inclusão afastadas deste” (NASCIMENTO, 2008, p. 152).

O conceito de área de exclusão social aplicado ao município de Ponta Grossa foi elaborado por Nascimento (2008) a partir da análise das condições de vida nas diferentes localidades do espaço urbano, caracterizando-as a partir do perfil socioeconômico da população habitante e de suas condições de moradia levando em consideração aspectos relativos a renda, desenvolvimento humano, equidade e qualidade domiciliar. A rede de atendimento de Educação no município conta com 49 escolas estaduais, 84 escolas municipais (sendo dentre estas 26 Centros de Educação Infantil) e 52 escolas particulares (46 destas prestando Educação Infantil).

O município conta com cerca de oito Organizações Não Governamentais - ONGS destinadas ao atendimento de crianças e adolescentes em situação de vulnerabilidades sociais sendo estes: Instituto João XXIII, Associação de Promoção à Menina, Aldeia Espírita da Criança Dr. David Federmann, Casa Santa Luíza de Marilac, Sociedade Nossa Senhora das Dores e da Santa Cruz, Casa do Menor Irmão Cavanis, Instituto Educacional Duque de Caxias e Casa de Aprendizagem

Reviver. Dentre as principais deficiências de Políticas Públicas voltadas a Infância e Juventude no município está a falta de atendimento à dependentes químicos:

Ponta Grossa, apesar das comunidades terapêuticas e do Centro de Atenção Psicossocial (Caps) - Álcool e Drogas, não possui uma clínica especializada em tratamentos para dependentes químicos. A ausência de uma política pública prejudica avanços no setor. Não há uma estimativa de quantos adultos são viciados em substâncias tóxicas, no entanto o número deve superar mil pessoas. Em relação a dependentes químicos que estão entre 12 e 17 anos, a demanda já supera 300 adolescentes, segundo dados dos conselhos tutelares da cidade. (ANTONELLI, 2010)

Santos (2008, p. 60) ao realizar uma pesquisa com o objetivo de identificar como o Poder Público tem tratado a questão das drogas em Ponta Grossa, para conhecer e apontar a natureza dos obstáculos que dificultam e impedem o trabalho de prevenção no município observou fatores “como a descontinuidade dos programas de atendimento à esta população e o descaso dos administradores públicos.”

Massuqueto, Postiglioni e Brandalise (2007) realizaram em Ponta Grossa uma investigação sobre as questões que envolvem a reincidência de adolescentes em atos infracionais; perfil desses adolescentes/jovens e fatores que determinam ou colaboram para o ingresso no sistema prisional. Os dados levantados neste estudo referido são de adolescentes que passaram pelo Centro de Socioeducação de Ponta Grossa, no período de 2004 a 2006, e que tiveram aplicadas medidas socioeducativas de semi-liberdade e de internação e que na condição de jovens ingressaram no sistema prisional. A questão da drogadicção pode ser verificada em estrita ligação com o cometimento de atos infracionais:

Ao se constatar que **100% dos adolescentes**²⁷ autores de atos infracionais pesquisados, são usuários de substâncias tóxicas, e que 87% destes têm envolvimento com o crack, comprova-se o que os estudos sobre essa problemática vêm demonstrando: a relação do uso de drogas com o caminho do crime, evidenciado por Silva (2006) que há uma probabilidade em seres humanos, de comportamentos violentos [...]. (MASSUQUETO; POSTIGLIONI; BRANDALISE, 2007, grifo nosso)

Chimin Junior (2009) realizou uma investigação sobre o espaço como componente de vulnerabilidade aos atos infracionais desenvolvidos por adolescentes do sexo masculino em conflito com a lei em Ponta Grossa e levantou informações que mostram o perfil deste grupo a partir de fatores relacionados a

²⁷Segundo esta pesquisa passaram no período de 2004 a 2006 pela Unidade de Internação Provisória (antigo SAS) 219 adolescentes.

dinâmica local. Estes dados se referem aos anos de 2005 a 2007 e foram coletados pelo Grupo de Estudos Territoriais – GETE vinculado ao Programa de Mestrado em Gestão do Território da Universidade Estadual de Ponta Grossa, a partir dos processos da Delegacia do Adolescente e Anti-Tóxicos da Polícia Civil de Ponta Grossa. Este levantamento mostrou que de um total de 1551 adolescentes, 1320 são do sexo masculino, ou seja 85,1% do total. Os dados também evidenciaram que os processos giram em torno de uma população moradora de áreas precárias de serviço e infra-estrutura, pois segundo Chimim Junior, 97,13% destes adolescentes moram na periferia. Quanto a tipificação dos atos infracionais cometidos neste período de três anos Chimim Junior afirma que:

O perfil geral de atos infracionais, encontrados nos processos estudados, evidenciam que há baixa incidência de homicídios e tentativas de homicídios pois perfaz apenas 1% do total das infrações, assim como o tráfico de drogas. A intensidade maior de atos infracionais está concentrada nas categorias de furto e roubo. Juntos com 35% (sendo que furto totaliza 6% e roubo 29%), agressão a vias de fato, lesão corporal e desordem com 27%. Dirigir sem habilitação é um tipo de infração que concentra 15% dos atos que geraram os processos investigados. Porte e uso de drogas, assim como danos ao patrimônio representam 6% e porte e disparo de armas de fogo e armas brancas representam 5%, enquanto estupro, ato libidinoso e atentado ao pudor concentra 4% dos atos infracionais cometidos por adolescentes e registrados na delegacia. (CHIMIN JUNIOR, 2009, p. 52)

Estes aspectos apontados na história de atendimento ao adolescente em conflito com a lei no Paraná, e as características da infra-estrutura social em Ponta Grossa ajudam conhecer o “pano de fundo” que compõe a dimensão local da problemática de pesquisa.

CAPÍTULO 3 - REFERÊNCIAS TEÓRICAS METODOLÓGICAS

Inicialmente ao projetar este estudo, a partir de seu objetivo, foi escolhida uma abordagem metodológica já experienciada no passado²⁸ e que cumpre de maneira muito satisfatória a questão de dar voz aos sujeitos de pesquisa. Esta abordagem citada trabalha com os conceitos de Percepção do Espaço e Espaço Vivido e pode utilizar como instrumento de pesquisa a fotografia de lugares. A Geografia da Percepção é também chamada de Geografia Humanística e está situada dentro das vertentes da Geografia Cultural. Seu surgimento dentro do campo teórico da Geografia veio de uma preocupação:

[...] em resgatar a importância do homem no estudo geográfico - pois ele havia se transformado apenas em mais um dado numérico a ser computado. Esta corrente introduz em seus procedimentos metodológicos investigações sobre a maneira como as pessoas sentem o espaço em que vivem e como se relacionam com ele. (KOZEL, 1996, p. 15)

Mello (1990) relata que a corrente humanística surgiu nos anos 70 com o objetivo de interpretar a multiplicidade dos acontecimentos do mundo vivido, valores e sentimentos humanos. Este movimento é assim descrito:

O movimento humanístico resgata o homem e o trata com todos os seus atributos situando-o no centro de todas as coisas como produtor e produto de seu próprio mundo [Alvarez, 1982, p.16, citando Ley e Samuels] e assim estuda o(s) mundo(s) habitados(s), logo experienciado(s) por homens e não um mundo hipotético. (MELLO, 1990, p. 96)

A corrente da Geografia Humanística é a que assume a busca pela experiência vivida e objetiva interpretar o sentimento e o entendimento dos seres humanos a respeito do espaço e do lugar. Tuan um dos expoentes deste campo de conhecimento afirma que o objetivo da Geografia humanística é “[...] o entendimento do mundo humano, através do estudo das relações das pessoas com a natureza, do seu comportamento geográfico bem como dos seus sentimentos e idéias a respeito do espaço e do lugar” (TUAN, 1985, p. 143 apud MELLO, 1990, p. 92)

Esta abordagem teórica suscitou diversos embates no decorrer da história. De contextos próximos e realidades de pequena dimensão, os estudos sobre

²⁸Esta metodologia foi aplicada em um trabalho para a conclusão do Curso de Bacharelado em Geografia intitulado: “O recurso metodológico da escuta da percepção ambiental como alternativa de diagnóstico na área da infância e juventude – um estudo de caso na instituição “Casa do Piá” no município de Curitiba”. Foi Orientado pela Prof^a. Dr^a. Salette Kozel.

percepção do espaço, foram mudando sua escala de curiosidade se orientando para a percepção do contexto global. A partir das contribuições de Piaget (1936) e White (1959) sobre a gênese da percepção do espaço pelas crianças, passam a ser consideradas “o efeito das experiências anteriores, o papel dos filtros sociais que a linguagem impõe freqüentemente à percepção [...]” (CLAVAL, 1984, p. 251). É finalmente nos ensaístas filósofos Materé, (1962); Cayrol, (1968); e Hall (1969) que os estudos sobre percepção do espaço atingiram uma maturidade maior, como afirma Claval:

O problema não consiste somente em perceber em que medida a imagem que o homem tem do mundo não é fiel e o porquê disto. É compreender como, desde o nível da percepção, o homem instala sobre os objetos que ele percebe **uma rede de significações que refletem sua experiência**, o grupo no qual ele foi formado, algumas de suas aptidões: cada indivíduo cria assim, em parte, o meio ambiente que vivencia. (CLAVAL, 1984, p. 251, grifo nosso)

A proposta metodológica de trabalhar a percepção do espaço através das falas dos participantes desta pesquisa pretende se utilizar principalmente dos relatos das vivências derivadas deste espaço vivido. O suporte filosófico para a abordagem humanista pode ser encontrado na fenomenologia, no existencialismo, no idealismo e na hermenêutica.

Quanto ao suporte das filosofias dos significados, a fenomenologia e a hermenêutica permitem pensar o mundo subjetivo experienciado e seus significados. Por um lado a fenomenologia defende que o indivíduo constrói o seu próprio mundo (WAGNER, 1979, apud MELLO, 1990, p. 97), mas ao mesmo tempo aceita a existência de mundos comuns a todos onde os espaços são divididos e reforçados pelos grupos sociais (LEY, 1979, apud MELLO, 1990, p. 97)

O mundo vivido pode ser conceituado como “a consciência e o meio ambiente íntimo de cada um, emocionalmente modelado e revestido de eventos, relações, ambigüidades, envolvimento, valores e significados”. Merleau-Ponty desenvolve a idéia de intermundo que complementam os mundos individuais, “o intermundo é o mundo comum a diferentes pessoas, cenário, objeto das ações e das interações dos seres humanos.” (MELLO, 1990, p. 100)

O geógrafo humanístico, apoiando-se em seu estilo novo e a forma diferente de mediação, ao trabalhar com a individualidade, o intermundo e a historicidade, que soluções e contribuições pode oferecer à sociedade e ao planejamento? [...] Como se sabe os planejadores fechados em seus gabinetes parecem ignorar detalhes mínimos enfrentados pelo povo em sua

vida cotidiana. (Ibid., p. 98)

Esta idéia de intermundo permite considerar as condições materiais de existência e os mundos (e intermundos) vividos coletivamente e compartilhados pelos grupos e classes sociais a que estão submetidos os sujeitos desta pesquisa. Nesta mesma direção contribui a hermenêutica na busca da compreensão dos significados pelos quadros de referências. Dilthey, citado por Mello (1990, p. 102), a partir da noção de experiência vivida afirma que “qualquer coisa para ser entendida precisa de um quadro de referências.”

Estes quadros de referências apresentados no corpo deste trabalho são a construção da metáfora “rota à margem” e os elementos que a constituem (sala de aula/cela – educação/socioeducação); caracterização dos espaços-tempos que permitem um mapeamento geral e específico das políticas de atendimento à criança e ao adolescente, através do resgate histórico (historicidade) e da análise de conjuntura destas políticas na atualidade, revisão de literatura sobre obras que envolvem o objeto de pesquisa para confronto final com os resultados específicos desta investigação.

Santos (1989, p. 18) ao discorrer sobre o paradigma emergente das ciências afirma que “cada método é uma linguagem e a realidade responde na língua em que é perguntada. Só uma constelação de métodos pode captar o silêncio que persiste em cada língua em que é perguntada”. Conforme Bruyne, Herman e Schoutheete o conhecimento científico não é uno, por ser pluridisciplinar este conhecimento é também heterogêneo. “As ciências são parcelares, são também abertas, constantemente questionando, sempre em busca de novos métodos, de novos conceitos, de novos meios de investigação e de verificação.” (1982, p. 26)

A metodologia de pesquisa escolhida para nortear esta investigação está orientada na articulação de diferentes instâncias categorizadas como polos metodológicos apresentados a partir das idéias de Bruyne, Herman e Schoutheete (1982 p. 35/36). Estes autores denominam estes diferentes polos que se configuram como aspectos particulares de uma mesma realidade de produção de discursos e de práticas científicas como *um espaço metodológico quadripolar*.

Fazem parte deste espaço o *polo epistemológico* conceituado como, ao longo de toda a pesquisa, a garantia de objetivação, isto é da produção – do objeto científico, da explicitação da problemática da pesquisa. Este polo é o responsável, como definem os autores, em última instância, pelas regras de produção e de

explicitação dos fatos, da compreensão e validades das teorias. O polo epistemológico escolhido para explicitar esta investigação levou em consideração principalmente as referencias necessárias para compor a historicidade contextual e a conjuntura do qual faz parte o objeto de pesquisa.

O *polo teórico*, segundo Bruyne, Herman e Schoutheete (1982 p. 35) é concebido como “guia de elaboração de conceitos; lugar de formulação sistemática dos objetos científicos; propõem regras de interpretação dos fatos, especificação e de definição de soluções provisoriamente dadas às problemáticas.”

Quanto ao polo teórico, dada a complexidade do objeto de pesquisa, foram tomadas duas correntes de pensamento a fenomenologia e a dialética. O exercício procurado nesta investigação é trabalhar com a fenomenologia (enquanto suporte para coleta das informações no campo) dentro de uma dimensão dialética da construção do objeto de pesquisa.

No que diz respeito ao uso da lente dialética esta se dará a partir de referenciais da abordagem sócio-histórica e mesmo durante o percurso de investigação em que se trabalhará com outras bases teóricas se buscará manter a leitura que reflete o indivíduo em sua totalidade, compreendendo o homem como “unidade de corpo e mente ser biológico e ser social, membro da espécie humana e participante do processo histórico” (FREITAS, 2002, p. 22). Estes sujeitos históricos, conforme Freitas (1996) são também datados, concretos, marcados por uma cultura como criadores de idéias e consciência que, ao produzirem e reproduzirem a realidade social são ao mesmo tempo produzidos e reproduzidos por ela.

Gamboa (2008) ao contrapor as diferentes opções metodológicas utilizadas na Pesquisa em Educação nas décadas de 70/80 esclarece que as pesquisas crítico dialéticas questionam a visão estática da realidade implícita nas abordagens empírico-analíticas e fenomenológico-hermenêuticas, pois esta visão estática esconde o caráter conflitivo, dinâmico e histórico da realidade” (GAMBOA, 2008, p. 97).

Nas pesquisas dialéticas, o homem é tido como ser social e histórico [...]. A educação é vista como uma prática nas formações sociais e resulta de suas determinações econômicas, sociais e políticas; faz parte da superestrutura e, junto com outras instâncias culturais, atua na reprodução da ideologia dominante. Numa outra versão, a educação também é espaço da reprodução das contradições que dinamizam as mudanças e possibilitam a gestação de novas formações sociais. (GAMBOA, 2008, p. 97)

Na relação do individual com o social, por intermédio da perspectiva sócio-histórica que valoriza os aspectos descritivos e as percepções pessoais – o particular é enfocado como instância da totalidade social. O papel do pesquisador nesta abordagem não se limita ao ato contemplativo, “pois se encontra perante um sujeito que tem voz, e não pode apenas contemplá-lo, mas tem de falar com ele, estabelecer um diálogo com ele” (FREITAS, 2002, p. 24). Por esta perspectiva o pesquisador por fazer parte do processo de pesquisa não pode se manter neutro, toda a sua ação constitui-se elemento de análise. O seu “ir e vir” na trajetória de pesquisa o faz estar em constante processo de aprendizagem, de transformações, de ressignificação no campo (FREITAS, 2002, p. 26).

Compõe ainda o quadro quadripolar também o *Polo Morfológico* definido como “a instância que enuncia as regras de estruturação, de formação do objeto científico, impõem-lhe uma certa figura, uma certa ordem entre seus elementos” e o *Polo Técnico* que têm como função o controle da coleta de dados no esforço para constatar-los e confrontá-los com a teoria que os suscitou.

A morfologia desta investigação é bem sinuosa porque esta sempre mudando de lugar: do contexto geral para o contexto específico, do macro (universal) para o micro (particular) quando se trata de Políticas Públicas e trajetórias pessoais, contudo procura manter as conexões necessárias para se manter una. O polo técnico está presente na pesquisa seja através de informações estatísticas, de gráficos e tabelas constituindo-se em suporte para a reflexão e argumentação sobre o objeto de pesquisa.

3.1 - O processo de investigação no campo: “da cela a sala de aula”

[...] é preciso enxergar mais que o visível, ouvir mais que o audível.
É preciso permitir-se compreender o ‘sensível’. (BAPTISTA, 1997, p.15)

O primeiro procedimento necessário para a realização das entrevistas individualizadas com os adolescentes internos (no período de 2009) no Cense Ponta Grossa foi a solicitação de autorização através do envio do Projeto de Pesquisa para passar por prévia avaliação dos gestores responsáveis da Secretaria da Criança e da Juventude. O Projeto também foi submetido à Comissão de Ética em Pesquisa da Universidade Estadual de Ponta Grossa e recebeu parecer favorável das duas instâncias acima citadas (documentos em anexo).

Além disso, foi necessário também encaminhar o Projeto de Pesquisa para

a Secretaria Estadual da Educação no município para solicitar autorização para fotografar as escolas. Para a preparação das entrevistas individualizadas com os sujeitos da pesquisa em campo foram realizados os seguintes procedimentos: Consulta ao acervo documental do Centro de Socioeducação - foram lidos relatórios informativos que apresentavam, apenas, informações sobre dados de escolaridade dos sujeitos que estavam cumprindo a medida socioeducativa de internação (provisória ou sentenciados). Só foram elencados como possíveis entrevistados os adolescentes que passaram pelo processo de evasão escolar e que estudaram em escolas do município de Ponta Grossa.

As informações disponíveis para coleta, no primeiro momento foram: nome e data de nascimento dos adolescentes alvos da pesquisa, ano e série em que pararam de freqüentar a escola; nome e localização da última escola em que estudaram. Os dados de identificação dos adolescentes pela ressalva legal foram omitidos e o nome das escolas por questões de ética não foram publicados.

A estratégia de recrutamento utilizada contou ainda com o aval da equipe técnica e Educadores Sociais do Centro de Socioeducação no sentido de apontar se os adolescentes elencados estariam ou não aptos para a participação na pesquisa (poderiam participar se não estivessem cumprindo medida disciplinar, com outra atividade pré-agendada ou doente). Os adolescentes participantes assinaram o Termo²⁹ de Consentimento Livre e Esclarecido (em anexo).

Para o complemento das informações coletadas de modo a descrever mais precisamente o perfil dos adolescentes entrevistados foi realizado um questionário denominado "Questionário de Estimativa Rápida"³⁰ (Q. E. R.) contendo 12 perguntas abertas referentes a fatores com possibilidades de influência em suas trajetórias de escolarização. Estes fatores de possíveis influências foram selecionados a partir de um estudo denominado *Universalização do Ensino Fundamental, uma etapa concluída? Estudo sobre crianças/adolescentes (7 a 14 anos) fora da escola, segundo dados da Pesquisa sobre Padrões de Vida (IBGE- dados referentes 1996/1997)*.

O propósito deste trabalho citado foi detectar fatores que influenciaram

²⁹O TCLE foi assinado antes do início das entrevistas.

³⁰Este questionário foi assim denominado porque precisava otimizar o tempo disponível com os adolescentes internos. O segundo procedimento (e principal) nesta conversa com os adolescentes internos consistiria em entrevista a partir das percepções e relato dos espaços vividos na escola a partir da visualização de fotografias que demandaria um espaço de tempo razoável por isso o primeiro procedimento teria que ser rápido.

crianças e adolescentes na faixa etária de escolarização obrigatória, a não freqüentar o estabelecimento de ensino. Embora este estudo tenha sido aplicado no final da década de 90, pôde combinar a abrangência de temas e ampla cobertura, sua amostra foi desenhada para representar aproximadamente 70% da população brasileira.

Os fatores associados à exclusão escolar neste estudo foram: a correlação do ambiente familiar e a escolaridade dos filhos, neste sentido entraram a renda o arranjo familiar (número de filhos); a escolaridade e ocupação dos pais; educação/trabalho precoce.

Foram acrescentados ainda neste questionário para levantamento do perfil dos sujeitos da pesquisa alguns itens (freqüência a Educação Infantil, dificuldades na aprendizagem, reprovação, acesso à escola próxima da residência) relacionados a outros estudos que exploram aspectos relacionados ao abandono da escola citados no primeiro capítulo deste trabalho.

O primeiro intuito na pesquisa foi recuperar as vivências na escola por parte dos sujeitos escolhidos e esse objetivo remete ao suporte teórico da Geografia da Percepção com a utilização do conceito de espaço vivido. Este referencial já foi e continuará sendo trabalhado na medida em que se fizer necessário. Mas dentro da construção do procedimento instrumental da pesquisa fez-se necessário também adentrar no campo do uso de imagens. Bittencourt (2006, p. 200) comenta que dado as peculiaridades da imagem fotográfica:

O uso da imagem na pesquisa de campo não pode se ater unicamente a seu caráter documentário ou à análise de conteúdo da imagem, deve considerar especialmente o processo imagético e processo de atribuição de significados produzidos pelos atores sociais (Caldarola, 1988).

Este processo imagético começa com a atitude de quem captura as imagens e neste sentido Kossoy (2001, p. 36) afirma que “toda fotografia tem sua origem a partir do desejo de um indivíduo que se vê motivado a congelar em imagem um aspecto dado do real em determinado lugar e época”. É reconhecido entre pesquisadores que utilizam a imagens, dentre as quais a fotografia que é indiscutível “a capacidade destas de reproduzir e sugerir, por meios expressivos e artísticos, sentimentos, crenças e valores” (LEITE, 2006, p.44).

Sendo assim, depois de selecionadas as escolas e autorizada a entrada nas mesmas deu-se início o itinerário para a coleta de fotografias. Foram percorridas a região central e alguns pontos extremos da região periférica abrangendo desta maneira diversos bairros. Duas das escolas abordadas nesta investigação situam-se

mais próximas ao centro da cidade e as oito restantes ficam em bairros mais distantes. O perfil levantado sobre as condições socioeconômicas dos sujeitos participantes da pesquisa permite afirmar que estes são oriundos das chamadas áreas de exclusão de dentro do município. Foram fotografadas 15 escolas, mas puderam ser utilizado acervo de fotografias de 10 destas pelo fato de que no retorno, para aplicação das entrevistas, os adolescentes selecionados já haviam sido desinternados da Instituição Socioeducativa.

A ação de fotografar as escolas³¹ foi bastante minuciosa possibilitando assim o registro de vários ângulos dos mesmos espaços: foi capturada imagens dos ambientes internos das escolas (secretaria, sala dos professores, sala da equipe pedagógica, laboratórios, biblioteca, corredores e halls de entrada) buscando-se uma visão de quem estava (vendo de) fora e também outro ângulo de quem estava dentro do ambiente. Também foram fotografados vários ângulos dos espaços: quadra poliesportiva, pátios internos e externos, muros, estacionamento, fachadas, ruas frontais e laterais das escolas. Em algumas das escolas situadas em lugares altos foi possível fotografar uma visão panorâmica da comunidade ao redor.

O acervo total de fotografias foi contabilizado em cerca de 400 fotos que foram impressas em tamanho 10 cm x 10 cm. Com este acervo pronto foram iniciadas às entrevistas que transcorreram no período de duas semanas, sendo previamente agendados os horários de realização das mesmas, no Centro de Socioeducação. Cada entrevista teve a duração de uma média de 30 minutos totalizando assim cerca de 6 horas de transcrições das falas dos sujeitos.

Inicialmente foi elaborado um roteiro de apresentação da proposta da pesquisa para os sujeitos que depois de esclarecidos assinavam o TCLE. No início de cada entrevista, após a aplicação do primeiro questionário, era entregue o conjunto de fotografias e solicitado ao entrevistado que após a visualização de todas as fotos, separasse de um lado as imagens que recordava e do outro lado as que não se recordava. Somente dois dos adolescentes tiveram dificuldades para reconhecer as imagens apresentadas: um pelo motivo de que a escola sofreu uma enorme reforma e outro porque (passou) estudou pouco tempo na escola apresentada não conhecendo suficientemente o lugar.

Samain (2006, p. 56) ao falar sobre os atos de observação e suas diferenças de posturas frente a filmes e fotografia comentou que: “assiste-se ao um filme,

³¹No momento de fotografar os espaços da escola foram tomados os devidos cuidados para não

'mergulha-se' numa fotografia. De um lado, um olhar horizontal, do outro, um olhar vertical, abissal." E foi realmente esta situação verificada no ato de entrega das fotografias aos adolescentes. No planejamento prévio para agilização do processo de entrevistas esperava-se que os adolescentes olhassem rapidamente para as fotos e fossem fazendo a classificação solicitada, mas a maioria deles realmente mergulhava nas imagens e já manifestavam um verdadeiro "bombardeio" de impressões (perguntas, lembranças, relatos de sentimentos) sobre as imagens que visualizavam.

Samain (2006, p. 56) ainda comenta que diante de filmes "somos viajantes e navegadores e que diante da fotografia tornamo-nos analistas e arqueólogos". Frente a filmes o mundo é pensado em sua continuidade, no seu fluxo, na sua dinâmica, frente à fotografia pensa-se o mundo na sua descontinuidade, na sua fragmentação, no seu recorte. Neste ato de entrevista por um lado o pesquisador é um expectador das falas dos sujeitos por outro um explorador já que precisa tornar mais claro os relatos manifestados, estabelecendo assim o diálogo.

Ainda no que diz respeito aos aspectos gerais do procedimento de coleta de dados algumas observações: três dos sujeitos participantes, já eram conhecidos do tempo de atuação como Educadora Social, porém mesmo com aqueles adolescentes não conhecidos previamente a receptividade e participação demonstrada pela interação na pesquisa foi muito boa.

Um dos adolescentes sujeito 8 (S8) em Internação Provisória (pelo período de duas semanas) demonstrou-se mais introspectivo, suas respostas foram curtas ou só de concordância parecia estar ansioso pelas mãos trêmulas e olhar assustado, ao final da entrevista perguntou sobre procedimentos da audiência a que seria submetido.

Houve também mais dois fatos peculiares na realização das entrevistas, um destes com respeito à escola pela qual passou o sujeito 5 (S. 5), esta na verdade é uma instituição de abrigo que também fornece escolarização para seus internos e comunidade em que está inserida. Este adolescente iniciou aos 10 anos seu envolvimento com as drogas e a situação de rua. Sua história é marcada por "idas e vindas" aos abrigos existentes na região e também um constante entrar e sair nas instituições socioeducativas (antigo SAS e novo Cense). Dentro deste contexto de vivência institucionalizado, relatou aspectos positivos da sua vida na "escola-abrigo."

Outro aspecto diferenciado no resultado das entrevistas foi com relação à oportunidade que surgiu no momento de uma das entrevistas de fazer o resgate das vivências de duas escolas uma rural e outra urbana a partir do mesmo sujeito. Isso foi possível porque o adolescente (S9) percebeu que além da última escola (na área rural) em que estudou, estava sobre a mesa o acervo de imagens de outra escola (na área urbana) pela qual também passou. Assim foi oportuno explorar esta possibilidade de comparação, permitindo que o mesmo pudesse falar sobre ambas.

A análise dos resultados da pesquisa seguiu três caminhos paralelos que em alguns momentos se cruzam:

1. O levantamento do perfil socioeconômico dos sujeitos da pesquisa e a busca da compreensão da influência destes fatores nas suas trajetórias dentro da escola;

2. Confrontamento dos resultados desta investigação com outras investigações trabalhadas no 1º capítulo desta dissertação;

3. E a classificação dos relatos das entrevistas com fotografias em conjuntos baseados em princípios de análise de conteúdo sugeridos por Franco (2005) em que são agrupados os relatos (dados da pesquisa) por analogias que indicam temáticas pertinentes à discussão. Estas temáticas não foram definidas a priori, pois emergiram da fala dos sujeitos da pesquisa. As falas dos sujeitos serão transcritas e discutidas a luz de comentários de diversos autores que dialogam sobre as temáticas apresentadas, seguindo também a metodologia trabalhada por Cruz e Ferreira (2005) no que concerne a idéias subjacentes aos relatos escolhidos. Segundo estes autores³² “não há, conforme indicação de Feldman (1995), uma maneira certa para elaborar estas idéias senão uma busca de conexões entre significados que certamente são influenciados por elementos contextuais assim como pelo referencial teórico utilizado ao longo do estudo”.

³²(*ibid.*, p. 168)

CAPÍTULO 4 - APRESENTAÇÃO DOS SUJEITOS DE PESQUISA E DISCUSSÃO SOBRE OS DADOS

4.1 - Perfis sociais dos sujeitos e trajetórias no espaço escolar

A seguir será apresentado quadros informativos sobre o perfil de cada sujeito participante da pesquisa bem como aspectos relativos a sua trajetória escolar. Para a composição destas sínteses descritas foram utilizados os resultados do primeiro questionário aplicado (Q. E. R.) e alguns aspectos das trajetórias nas escolas percebidos através das entrevistas com fotografias.

Quadro 1 – Perfil Social do Sujeito e trajetória escolar

SUJEITO 1 - (S1) idade - 17 anos / (cumprindo medida de Internação)	
Dados sobre escolarização a partir das informações dos próprios adolescentes através da aplicação do Q. E. R.:	Não frequentou Educação Infantil, começou a estudar com 07 anos, teve acesso a escola dentro do município (por ser longe da residência utilizava ônibus escolar fornecido pela Prefeitura) neste período de escolarização mudou de endereço residencial 2 vezes, reprovou (2 vezes) o 3 ^a ano das séries iniciais.
Dados socioeconômicos e sobre a constituição familiar (segundo Q. E. R.):	Principal responsável pela renda familiar: padrasto (Pedreiro); família constituída por 9 pessoas, morou um período com a mãe e o padrasto e outro período foi criado pela avó; Escolaridade dos pais – E. F. I. ³³ ; trabalhou informalmente enquanto estudava como servente e carregador de carne em açougue; parou de estudar no 5 ^o ano; até receber Medida de Internação ficou 4 anos fora da escola; motivos relatados sobre o porque parou de estudar (segundo percepção do próprio adolescente): bagunça, droga, marginalidade e roubo
Participação na entrevista com fotografias da última escola em que passou:	O adolescente foi bastante comunicativo, demonstrou satisfação em participar da entrevista e entusiasmo ao rever sua escola.
Percepção geral do adolescente referente à escola	Positiva – o adolescente fez 9 menções positivas sobre como era bom estudar nesta escola.

³³ Ensino Fundamental Incompleto.

Aspectos de socialização:	Em diversos momentos referiu-se a vários amigos de sua sala e de outras salas; Todos os seus relatos sobre atitudes dentro da escola (participação em jogos, danças, brincadeiras, bagunças) sempre são mencionadas na 1ª pessoa do plural.
Auto- imagem:	Atribuí a si mesmo a culpa pelo fracasso escolar; demonstrou sentimentos de inferioridade em relação aos demais alunos da escola.
Experiências negativas dentro da escola:	Já havia sido expulso de outra escola por ter participado de uma brincadeira de “puxar a cadeira” em que uma colega da sala se machucou.

Quadro 2 – Perfil Social do Sujeito e trajetória escolar

SUJEITO 2- (S 2) idade - 16 anos (cumprindo medida de Internação Provisória)	
Dados sobre escolarização a partir das informações dos próprios adolescentes através da aplicação do Q. E. R.:	Não frequentou Educação Infantil, começou a estudar com 06 anos, teve acesso a escola próxima a sua residência, reprovou uma vez no 6º ano e uma vez no 8º ano.
Dados socioeconômicos e sobre a constituição familiar (segundo Q. E. R.):	Principal responsável pela renda familiar – mãe (faxineira); família constituída por 3 pessoas (morava com a mãe a e irmã); escolaridade da mãe – E. F. I.; nunca trabalhou; parou de estudar no 8º ano; ficou 1 ano e meio fora da escola; motivos relatados sobre o porque parou de estudar: porque treinava futebol em um clube e também porque começou a fumar.
Participação na entrevista com fotografias da última escola em que passou:	Demonstrou interesse em participar da entrevista. Seus relatos são longos e minuciosos.
Percepção geral do adolescente referente à escola	Positiva, o aluno relatou detalhes que revelam uma boa interação com a dinâmica da escola, e afirmou que teve convites para estudar em outras escolas (porque jogava futebol), mas sempre manteve a preferência pela mesma escola. Citou várias regras internas da escola como sendo necessárias ao bom funcionamento desta. Não relatou nenhuma crítica.
Aspectos de socialização:	Relatou várias atividades de interação com colegas de turma e de outras séries, se colocando como protagonista (organização de campeonatos, participação em

	levantamento de fundos para a formatura, etc.)
Auto- imagem:	Relatou que a primeira vez que reprovou era pelo fato de ser péssimo aluno (pelo fato de ir sempre para a sala do diretor por motivo de conversar muito) relatou que depois de ter reprovado no 6º ano, no ano seguinte foi o melhor aluno em matemática, fez várias menções ao seu destaque no esporte (futebol).
Experiências negativas dentro da escola:	Relatou que uma vez teve que assinar a ata na sala do diretor porque foi pego fumando e neste mesmo relato afirmou que sabia que estava errado por isso nem discutiu.

Quadro 3 – Perfil Social do Sujeito e trajetória escolar

SUJEITO 3- (S3) idade - 19 anos / (cumprindo medida de Internação)	
Dados sobre escolarização a partir das informações dos próprios adolescentes através da aplicação do Q. E. R.:	Freqüentou Educação Infantil, começou a estudar com 06 anos, teve acesso a escola próxima a sua residência, nunca reprovou.
Dados socioeconômicos e sobre a constituição familiar (segundo Q. E. R.):	Responsáveis pela renda familiar: ambos pai (pedreiro) e mãe (diarista); filho único morando com os pais; escolaridade dos pais E. F. I.; trabalhou como carregador num frigorífico; parou de estudar na metade do 2º ano do Ensino Médio; ficou 1 ano e meio fora da escola; motivos relatados sobre o porque parou de estudar: começou a relaxar com os estudos, porque gazeava aula; porque foi expulso.
Participação na entrevista com fotografias da última escola em que passou:	Foi colaborativo, mas não demonstrou muita emotividade, pareceu estar entristecido. Seus relatos são do tipo apontamentos, em frases curtas. Respondeu a todas as perguntas.
Percepção geral do adolescente referente à escola	Pelo estado emocional do adolescente não foi possível detectar. Fez uma menção negativa sobre a escola ao dizer que a quadra estava feia por estar desgastada.
Aspectos de socialização:	Lembrou do nome de vários professores, falou que participou de dois torneios, não mencionou atividades de interação com outros colegas.
Auto- imagem:	Relata que no começo era um aluno bom, mas que depois começou a relaxar nos estudos, não fazia direito as tarefas,

	começou a gazar e conforme foi ficando mais velho começou a perder a vontade de estudar. Ao relatar sobre a expulsão da escola relata: “eu era ruim.”
Experiências negativas dentro da escola:	Relata que recebeu muitos bilhetes para entregar para a mãe sobre sua situação na escola, mas não os entregava. Quando sua mãe compareceu à escola foi informada de que o adolescente estava sendo convidado a se retirar da mesma.

Quadro 4 – Perfil Social do Sujeito e trajetória escolar

SUJEITO 4- (S 4) idade - 17 anos / (cumprindo medida de Internação Provisória)	
Dados sobre escolarização a partir das informações dos próprios adolescentes através da aplicação do Q. E. R.:	Não frequentou Educação Infantil, começou a estudar com 07 anos, teve acesso a escola próxima aos lugares em que residiu (mudou de endereço 5 vezes), reprovou uma vez no 1º ano e duas vezes o 5º ano.
Dados socioeconômicos e sobre a constituição familiar (segundo Q. E. R.):	Principal responsável pela renda familiar: mãe (diarista); família composta por 4 pessoas; escolaridade da mãe E. F. I.; trabalhou como servente de pedreiro; parou de estudar no 5º ano; ficou 1 ano e meio fora da escola; motivos relatados sobre o porquê parou de estudar: uso de cigarro, maconha e crack.
Participação na entrevista com fotografias da última escola em que passou:	O adolescente fez relatos curtos, demonstrou interesse em responder todas as perguntas feitas a partir de seus relatos.
Percepção geral do adolescente referente à escola:	Positiva, o adolescente relatou que sentiu alegria ao rever a escola e que gostava de estudar lá.
Aspectos de socialização:	Inicialmente cita amizade de um “camarada” e depois ao responder a pergunta sobre amizades relata que tinha vários amigos, porém não menciona relatos com sentido de pertencimento à grupo de amigos dentro da escola, faz menção, por exemplo, a jogar bola com “outros alunos” e ir jogar “fichas” (fliperama) fora da escola utilizando o pronome “nós”. Relata envolvimento em briga.
Auto- imagem:	Negativa. O adolescente relatou que por ter se envolvido em episódio de briga recebeu medida de Prestação de Serviço Comunitário de varrer a frente da escola, jogar os lixos e limpar o banheiro, perguntei

	se ele se sentia envergonhado com isso, o mesmo respondeu: “Ah não. Di boa!” / relatou que “aprontava” muito e que por este motivo foi expulso.
Experiências negativas dentro da escola:	Relatou que foi chamado a sala do diretor pelo fato de ter saído da sala de aula sem a autorização do professor. Outra situação que culminou com a expulsão do adolescente foi de que este foi flagrado utilizando celular dentro da sala de aula. Este celular foi pego pela pedagoga e segundo relata o adolescentes a situação se tornou mais séria porque o mesmo jogou a “carteira do lado e caí fora” e desta maneira foi expulso.

Quadro 5 – Perfil Social do Sujeito e trajetória escolar

SUJEITO 5- (S 5) idade - 16 anos / (cumprindo medida de Internação)	
Dados sobre escolarização a partir das informações dos próprios adolescentes através da aplicação do Q. E. R.:	Não freqüentou Educação Infantil, começou a estudar com 07 anos, teve acesso a escola próxima a sua residência, reprovou uma vez no 5º ano.
Dados socioeconômicos e sobre a constituição familiar (segundo Q. E. R.):	Principal responsável pela renda familiar: padrasto (pedreiro); família composta por 7 pessoas; escolaridade da mãe E. F. I.; trabalhou carpindo lotes; parou de estudar no 5º ano; ficou 4 anos fora da escola; motivos relatados sobre o porque parou de estudar: começou a usar drogas com 10 anos, fugia de casa para ficar na rua, passou várias vezes em abrigos e Centros Socioeducativos (antigo SAS e novo Cense de Ponta Grossa).
Participação na entrevista com fotografias da última escola em que passou:	Este adolescente foi muito participativo, falante, seus relatos são bem detalhados.
Percepção geral do adolescente referente à escola:	A escola apresentada ao adolescente (escola - abrigo) foi muito mais que uma escola. Através de seus relatos pode ser percebido que para o adolescente este espaço tem também um sentido de lar. Sua fala foi repleta de manifestação de afetividade quanto a este lugar. Ele relatou que na audiência pediu à Juíza para voltar para lá.
Aspectos de socialização:	O adolescente relata detalhadamente todas as atividades que aconteciam nesta

	instituição (que são bastante diversificadas), elogiou a convivência ali e disse que: “lá tudo é bom”.
Auto- imagem:	O adolescente quando perguntado sobre a convivência e relacionamento com demais alunos e professores dentro da sala de aula relatou que sua convivência era ótima. Não fez menção negativa sobre si mesmo nem sobre as condições de sua existência.
Experiências negativas dentro da escola:	Não houve nenhum relato de experiências negativas.

Quadro 6 – Perfil Social do Sujeito e trajetória escolar

SUJEITO 6- (S 6) idade - 17 anos / (cumprindo medida de Internação)	
Dados sobre escolarização a partir das informações dos próprios adolescentes através da aplicação do Q. E. R.:	Não frequentou a Educação Infantil, começou a estudar com 07 anos, mudou de residência 4 vezes, teve acesso a escola próxima aos lugares em que residiu, reprovou uma vez no 7º ano.
Dados socioeconômicos e sobre a constituição familiar (segundo Q. E. R.):	Família sem renda fixa; A mãe do adolescente faleceu deixando 4 filhos ainda menores de idade, morou um tempo com o pai e madrasta; o adolescente trabalhou como carregador de caixas em um depósito de frutas, prestava serviço de carpir roças e distribuição de panfletos; parou de estudar no 7º ano; ficou 2 anos fora da escola; motivos relatados sobre o porque parou de estudar: falta da mãe, por estar sempre mudando de endereço e de escola, pelo uso de drogas.
Participação na entrevista com fotografias da última escola em que passou:	Foi bem comunicativo, seus relatos são longos e com precisão de detalhes.
Percepção geral do adolescente referente à escola	Positiva, demonstrou bastante familiaridade com os espaços desta escola e entusiasmo ao lembrar esta fase de sua vida.
Aspectos de socialização:	O adolescente demonstrou que era bastante inteirado com dinâmica desta escola, comenta detalhes da rotina escolar descrevendo atividades ou episódios que demonstram um senso de pertencimento à aquele ambiente.
Auto- imagem:	Apresentou relatos positivos sobre sua vivência dentro da escola.
Experiências negativas dentro da escola:	Uma vez se envolveu em briga no pátio e foi para a sala do diretor (esta situação foi

	solucionada com conversa).
--	----------------------------

Quadro 7 – Perfil Social do Sujeito e trajetória escolar

SUJEITO 7- (S7) idade – 15 anos/ (cumprindo medida de Internação)	
Dados sobre escolarização a partir das informações dos próprios adolescentes através da aplicação do Q. E. R.:	Não frequentou a Educação Infantil, começou a estudar com 07 anos, mudou de residência 3 vezes, teve acesso a escola próxima aos lugares de residência , reprovou uma vez no 4º ano.
Dados socioeconômicos e sobre a constituição familiar (segundo Q. E. R.):	Principal responsável pela renda: mãe (diarista); família composta por 8 pessoas, escolaridade dos pais E. F. I.; trabalhou carpindo lotes e na venda de pinhão; parou de estudar no 6º ano; ficou 1 anos e meio fora da escola; motivos relatados sobre o porque parou de estudar: pelo uso da droga.
Participação na entrevista com fotografias da última escola em que passou:	Este adolescente teve dificuldades em reconhecer as imagens da escola devido à reforma no prédio. Ele foi bastante direto e objetivo nos relatos (frases curtas). Foi colaborativo.
Percepção geral do adolescente referente à escola:	Seus relatos mostram que o adolescente estudou pouco tempo nesta escola, que as professoras o colocavam na frente (segundo ele porque fazia bagunça); recebeu muito “esculacho” de professores; reclamou de uma das “tias” da cozinha e afirmou que não gostava da escola. Ao responder sobre a outra escola em que estudou (de 1º a 4º ano) fez relatos positivos.
Aspectos de socialização:	O adolescente relata que no primeiro dia de aula se envolveu em uma briga com outro aluno por motivo de ambos morarem em vilas diferentes que segundo o mesmo “não se dava uma com a outra”, relata que mais tarde o conflito entre os alunos (“nóis peguemo amizade”) foi resolvido, mas não entre as vilas. Apesar de ter conhecido poucos alunos relata vivências de interação no pátio, na sala de aula e até atividades fora da escola (gazejar aula para ir ao rio nadar). Ao lembrar-se da escola em que estudou nas séries iniciais relatou que

	gostava desta escola porque “lá as crianças era tudo vizinho, um morava perto do outro.”
Auto- imagem:	Não relatou frases sobre sua auto-imagem de forma direta. Relatou vários episódios de cobranças de professores e de uma servente por questões de bagunça e dentro da sala de aula também por questão de seu aprendizado. Ao lembrar suas professoras das séries iniciais a primeira professora que mencionou foi pelo motivo de receber “puxões de orelha” e segundo seu comentário a este respeito a professora “era braba mais era boa.”
Experiências negativas dentro da escola:	Participação em um episódio de briga (já mencionado) houve resolução do conflito dentro da escola. Relatou ter sido chamado à sala do diretor por outras situações mas não relatou nenhum detalhe significativo que expressasse experiência negativa neste contexto.

Quadro 8 - Perfil Social do Sujeito e trajetória escolar

SUJEITO 8- (S8) – idade 16 anos / (cumprindo medida de Internação Provisória)	
Dados sobre escolarização a partir das informações dos próprios adolescentes através da aplicação do Q. E. R.:	Não frequentou Educação Infantil, começou a estudar com 07 anos, teve acesso a escola próxima aos lugares em que residia (mudou de endereço 2 vezes), reprovou duas vezes no 6º ano.
Dados socioeconômicos e sobre a constituição familiar (segundo Q. E. R.):	Responsáveis pela renda: pai (pedreiro) e mãe (Serviço de Limpeza); família composta por 8 pessoas; escolaridade dos pais E. F. I. , trabalhou carpindo lotes; parou de estudar no 6º ano; ficou 1 anos e meio fora da escola; motivos relatados sobre o porque parou de estudar: pelo uso da droga (crack).
Participação na entrevista com fotografias da última escola em que passou:	Este adolescente estudou pouco tempo nesta escola. Não chegou a conhecer todos os lugares fotografados. Seus relatos foram curtos e rápidos.
Percepção geral do adolescente referente à escola	Sua percepção é negativa porque seu problema de ser usuário de drogas teve consequência dentro do recinto escolar. Pelo nível de dependência (do tipo compulsiva) demonstrado em seu relato o adolescente precisava de atendimento

	clínico.
Aspectos de socialização:	Apesar da problemática que estava enfrentando o adolescente tentou continuar a frequência à escola, mas não conseguiu permanecer.
Auto- imagem:	Não afirma frases diretas sobre sua auto-imagem. Relata (depois do episódio de ter ido sobre efeito de drogas para a escola) que falaram que “eu não tinha mais jeito na escola fazia muita c.”
Experiências negativas dentro da escola:	Desistência de freqüentar a última escola (a que foi retratada na pesquisa). Passou por outra escola (das séries finais do Ensino Fundamental) que era mais próxima a sua residência e desta foi expulso.

Quadro 9 – Perfil Social do Sujeito e trajetória escolar

SUJEITO 9- (S9) idade – 19 anos / (cumprindo medida de Internação)	
Dados sobre escolarização a partir das informações dos próprios adolescentes através da aplicação do Q. E. R.:	Não freqüentou a Educação Infantil, começou a estudar com 07 anos, mudou de residência 5 vezes, teve acesso a escola próxima aos lugares de residência, reprovou uma vez no 3º, 5º e 6º ano.
Dados socioeconômicos e sobre a constituição familiar (segundo Q. E. R.):	Principal responsável pela renda: mãe (pensionista); família composta por 7 pessoas, escolaridade da mãe E. M.; trabalhou como padeiro, roçador e pedreiro; parou de estudar no 6º ano; ficou 1 ano fora da escola; motivos relatados sobre o porque parou de estudar: freqüentes mudanças de localidades.
Participação na entrevista com fotografias de duas escolas (uma na área rural e outra no área urbana):	O adolescente foi comunicativo, demonstrou entusiasmo em participar da pesquisa. Seus relatos são longos e explicativos.
Percepção geral do adolescente referente as escola:	Positiva, o adolescente fez relatos que demonstram ter boa interação nas duas escolas retratadas.
Aspectos de socialização:	Relatou que na escola da área rural “todo mundo se conhece” e que neste ambiente também era bem conhecido. Que tinha vários amigos. Relatou que na escola da área urbana também tinha amizade com alunos e professores, no entanto aconteciam conflitos (brigas) por motivo dos alunos residirem em vilas diferentes.

Auto- imagem:	Positiva, o aluno relata vivências de boa interação dentro das duas escolas em que estudou. Relata situações em que foi chamado para ajudar e situações em que professores emitiram parecer positivo a seu respeito.
Experiências negativas dentro da escola:	Envolveu-se em situação de conflito dentro da sala de aula (briga). Esta situação foi mediada pela Patrulha Escolar. Não foi expulso das escolas por onde passou.

Quadro 10 – Perfil Social do Sujeito e trajetória escolar

SUJEITO 10- (S 10) idade – 18 anos / (cumprindo medida de Internação)	
Dados sobre escolarização a partir das informações dos próprios adolescentes através da aplicação do Q. E. R.:	Não frequentou a Educação Infantil, começou a estudar com 07 anos, mudou de residência 2 vezes, teve acesso a escola próxima aos lugares de residência, nunca reprovou.
Dados socioeconômicos e sobre a constituição familiar (segundo Q. E. R.):	Principal responsável pela renda: mãe (doméstica); família composta por 4 pessoas, escolaridade da mãe E. F. I.; não trabalhou em quanto estudava; parou de estudar no 7º ano; ficou 4 anos fora da escola; motivos relatados sobre o porque parou de estudar: porque foi expulso; tentou voltar mas desanimou; acostumou a não ir; pelo uso de drogas.
Participação na entrevista com fotografias da última escola em que passou:	O adolescente também demonstrou entusiasmo em participar da pesquisa, seus relatos são longos e suas falas apresentam senso de humor.
Percepção geral do adolescente referente as escola:	Positiva, seus relatos demonstram que o adolescente gostava da escola. Em um de seus últimos relatos afirmou que sentia falta de frequentar a escola (fora da Instituição Socioeducativa).
Aspectos de socialização:	O adolescente relata que sua convivência dentro da escola era boa “tinha amigo, tinha namorada, tinha professores amigos também”. Relatou que tinha boa convivência com os demais funcionários da escola.
Auto- imagem:	Positiva, relatou que sempre gostava de aprender, de se comunicar, nunca foi tímido.
Experiências negativas dentro da escola:	O adolescente fez um relato negativo sobre

	as formas de atuação de uma vice-diretora que o expulsou.
--	---

Foram possíveis várias intervenções a partir das falas dos sujeitos: algumas de concordância, outras respondendo dúvidas e a maioria das intervenções do tipo perguntas exploratórias. Através da análise posterior das transcrições foi possível elencar uma síntese geral dos tópicos explorados nos diálogos com os adolescentes promovidos durante as entrevistas, são estes:

Quadro 11 – Síntese geral dos assuntos explorados durante as entrevistas

Dinâmica interna da escola	Dinâmica externa a escola
Aulas vagas; convivência dentro da escola e da sala de aula (lugar onde se sentavam interação com os colegas e professores), dificuldades de aprendizagem; sobre regras, atos de indisciplina, reação dos professores, procedimentos adotados (punição, castigo, expulsão), reação dos próprios adolescentes; sobre música, dança, celulares; recreação, atividades de lazer, datas comemorativas, campeonatos e demais eventos dentro do espaço escolar; sobre esportes, aulas de Educação Física; sobre uso da biblioteca, gosto literário; atitudes de brincadeiras violentas, visão sobre gênero; sobre uso de laboratórios e acesso a internet.	Uso de ônibus escolar; horário de entrada e saída das aulas; frequência a bares e estabelecimentos próximos a escola; uso de cigarro; sobre a convivência familiar e atitudes dos pais frente aos problemas do filho na escola; sobre brigas; Patrulha Escolar; mediação de conflitos; sobre pontos de encontro freqüentados no bairro; sobre o início do uso das drogas; sobre a distância da casa - escola; namoro, uso da escola nos finais de semana; expectativas futuras sobre voltar a estudar; ensino noturno; Prestação de Serviço Comunitário; situação de viver na rua, encaminhamentos (ajuda recebida), instituição de atendimento (abrigo), Projetos Sociais de contra-turno; espiritualidade; sobre inclusão de alunos portadores de necessidades especiais; sobre o trânsito e medidas de segurança para prevenção de acidentes e sobre interação com a comunidade.

A análise posterior dos conteúdos das entrevistas também revelou que houve um fio condutor lógico que ligava os espaços as experiências vividas. As sínteses das experiências derivadas dos espaços visualizados foram as seguintes:

Quadro 12 - Síntese de experiências derivadas dos espaços visualizados

ESPAÇOS VISUALIZADOS	EXPERIÊNCIAS RELATADAS
<p>FRENTE DA ESCOLA</p> 	<p>Elogios à arquitetura, às fachadas – expressões de sentimentos positivos em relação à escola (para 8 dos sujeitos entrevistados). Sociabilidades positivas – amizades, namoros; sociabilidades negativas – brigas, disputas por territórios, rivalidades; regras, restrições, proibições; ação da Patrulha Escolar; Prestação de Serviço Comunitário; bares; medidas de segurança no trânsito.</p>
<p>PÁTIOS</p> 	<p>Relatos de sentimentos positivos referente a este espaço. Lugar para ouvir músicas, dançar, “virar mortal”, fazer “embaixadinhas”, correr, brincar (brincadeiras de contato físico), formar fila, cantar hino; jogos (ping-pong, xadrez); aulas vagas; limites e regras; interação com as meninas.</p>
<p>ATRÁS DA ESCOLA</p> 	<p>Relato de sentimentos positivos em relação a este espaço; lugar para fumar; interação com as meninas; menção de uma rádio-escola.</p>
<p>SALA DE AULA</p> 	<p>Lembranças das bagunças; falta de atenção nas aulas, uso de recursos áudios-visuais nas aulas, reprovação; alguns episódios de brigas mais sérias (ambiente mais tenso); abordagem da Patrulha Escolar; conselhos (apoio) de professores; rejeição por professores; aulas vagas por doenças de professores ou falta de professores no início do ano letivo; namoro; lembranças da Educação Física (campeonatos, medalhas).</p>
<p>SECRETARIA, SALAS DE ORIENTAÇÃO E SUPERVISÃO ESCOLAR</p> 	<p>Lembranças de ameaças, de assinaturas do “livro preto” de ter que falar com o diretor; da expulsão; encaminhamento de bilhetes para a mãe; lugar para fazer prova; apoio ou críticas por membros da equipe pedagógica.</p>

<p>QUADRA POLIESPORTIVA</p> 	<p>Conteúdos trabalhados na Educação Física: aquecimento (exercícios) ou futebol - (dois adolescentes mencionaram basquete); espaço mais utilizado pelos meninos; meninas jogavam vôlei; espaço de mediação e estabelecimento de regras pelos próprios adolescentes; campeonatos e medalhas; sentimentos positivos referentes ao lugar.</p>
<p>COZINHA</p> 	<p>Controle dos materiais; ordem (filas) para o acesso ao lanche; colaboração na entrega do lanche; boa interação com as funcionárias; sentimentos positivos referentes a este lugar.</p>
<p>BIBLIOTECA</p> 	<p>Lugar pouco freqüentado; desculpas para sair da sala; para realizar trabalhos; falta de funcionário para atendimento; apenas 2 adolescentes relataram que gostavam de freqüentar a biblioteca para leitura.</p>
<p>MUROS</p> 	<p>Pular o muro para comprar lanche, doces, cigarros; ida ao bar; gazear aula.</p>
<p>RUAS NO ENTORNO DA ESCOLA</p> 	<p>Namoro; trajeto casa - escola; pontos de encontro dos jovens (praças, campinhos); uso de drogas; ação da Patrulha Escolar; pontos de comercio freqüentado - banquinhas, panificadoras, mercadinhos, Unidade de Saúde (para ter acesso ao dentista), antigo Centro de Socioeducação de Ponta Grossa.</p>

<p>LABORATÓRIOS</p> 	<p>Lugar conhecido pelas atividades práticas de química, biologia, informática, mas não vivenciado (de maneira efetiva) pelos sujeitos da pesquisa.</p>
--	---

(IMAGENS REPRESENTATIVAS DOS ESPAÇOS FOTOGRAFADOS, SELECIONADAS A PARTIR DO ACERVO ELABORADO PARA A PESQUISA).

4.2. - Análise dos principais fatores que exerceram influências nas trajetórias escolares dos sujeitos da pesquisa

Um dos primeiros aspectos percebidos na trajetória escolar dos adolescentes foi de que a maioria não frequentou a Educação Infantil. Alguns (4 dos sujeitos envolvidos na pesquisa) mencionaram que frequentaram a pré-escola – aspecto que pode ser considerado positivo mas não suficiente para contribuição mais efetiva na suas trajetórias futuras dentro da escola.

Outro fator observado se refere às recorrentes reprovações vivenciadas pela maioria dos sujeitos (7 dos adolescentes passaram pela experiência de reprovação: 2 deste reprovaram uma única vez, 4 dos adolescentes foram reprovados 2 vezes e 1 dos adolescentes reprovou 3 vezes). Isso significa que uma vez retidos, estes tiveram que “ser separados de seus pares de vida, de cultura, de socialização e aprendizagem / e que / foram violentados em seus tempos humanos” (ARROYO, 2004, p. 380).

Este autor ainda aponta caminhos possíveis para que o direito ao conhecimento e a cultura não seja negado às crianças e adolescentes porque não conseguiram aprender no tempo determinado, pois isso não significa que não sejam capazes de aprender.

O democrático será respeitar estes educandos na totalidade de seu desenvolvimento humano, na especificidade de seu tempo de aprendizagem e fazer tudo para que nossas metodologias, didáticas e enturmação e nossos agrupamentos, nossas artes de ensinar a ler e escrever se adaptem à especificidade de seus tempos corpóreos, sociais e mentais, culturais e simbólicos. Se adaptem a seus tempos humanos, a seu ciclo de vida. Poderemos colocar nos coletivos de professores (as) que trabalham com ciclo da adolescência profissionais especializados nas artes de ensinar a ler e escrever adolescentes. O que impede esta solução? (ARROYO, 2004, p. 380)

Arroyo (2004, p. 381) ainda afirma que a retenção de adolescentes, jovens ou adultos fora de seu tempo humano nunca foi nem será a melhor maneira de garantir seu direito ao conhecimento, à cultura e à formação plena.

O levantamento de informações sobre o acesso a escolas próximas às residências dos adolescentes demonstrou que 100% destes tiveram este direito garantido, no entanto a partir desta pergunta veio a tona outra situação que pode ser considerada como de vulnerabilidade com influências negativas na vida escolar dos adolescentes: a questão da forte mobilidade geográfica vivida possivelmente pelas dificuldades do acesso a moradia.

Os dados da pesquisa demonstraram que 7 dos sujeitos participantes da pesquisa tiveram que mudar do lugar de moradia durante a trajetória escolar, destes: 3 adolescentes mudaram de residências 2 vezes, 2 adolescentes mudaram de residência 3 vezes e 2 adolescentes mudaram de residência 5 vezes. E esta dificuldade de acesso a moradia remete a necessidade de políticas que envolvem a inclusive a questão agrária.

Não foi possível investigar mais a fundo os fatores que levaram estas famílias a estarem constantemente sendo deslocadas para outros espaços de moradia. Porém os dados demonstram certa confluência com uma percepção que tive quando exercia o ofício de Educadora Social na recepção dos familiares que acontecia nos finais de semana dentro do Centro de Socioeducação: a de que estava tendo contato com pessoas que vieram do campo³⁴.

Scheffer (2006, p. 261) ao analisar o espaço urbano e a política habitacional em Ponta Grossa, afirma que “o município nas últimas décadas não teve como característica o crescimento e/ou manutenção de uma população rural expressiva.”

E complementa que a Agricultura em Ponta Grossa sempre foi composta por grandes fazendas e o processo de modernização deste setor foi intensificado dando maior abertura para o êxodo do trabalhador rural para as cidades, já que lá (no campo) não há necessidade de tantos trabalhadores para atingir níveis de produtividade. Wlodarski (2007)³⁵ neste sentido afirma que:

A pobreza no município de Ponta Grossa é vista como decorrente de um processo de desigualdade social, desde as primeiras relações

³⁴Esta percepção esta fundamentada nas seguintes características observadas em alguns familiares: uso de chapéus e botas, lenços de pano, cheiro de fumaça nas roupas (pode ser pelo hábito de queimadas de restos vegetais e uso de fogão a lenha), pele queimada do sol, vocabulário típico.

³⁵Esta autora trabalha o conceito de pobreza relacionado aos grandes índices de desigualdade social, onde a distribuição de bens e riquezas se deu de forma desigual e onde parcela da população é excluída do acesso a bens e serviços e do direito à cidadania.

estabelecidas, intensificando-se como resultado de um processo de modernização da agricultura, migração rural – urbana e industrialização.

O somatório de dados extraídos sobre a condição socioeconômica dos sujeitos da pesquisa evidencia que estes, bem como seus familiares, enfrentaram (e ainda enfrentam) grandes lutas pela sobrevivência. Arroyo (2006, p. 79) lembra que é um avanço entender as trajetórias sociais dos alunos (as) e que também é um avanço repensar a docência em função desta infância, adolescência e juventude reais.

Os resultados gerais apresentados nesta pesquisa também confluíram com os resultados do trabalho de Zago (1998) intitulado “Realidades sociais e escolares e dinâmica familiar nos meios populares”, o atraso ou fracasso escolar, segundo esta autora envolve uma situação complexa que conjuga problemas de diferentes ordens.

Os percursos escolares assim identificados reúnem realidades sociais e econômicas muito próximas, caracterizadas seja pela falta crônica de recursos e instabilidade de emprego, seja pela luta contínua para resolver problemas imediatos de sobrevivência e moradia, situações estas freqüentemente acompanhadas de mobilidade geográfica acentuada e da introdução precoces dos filhos no trabalho. Muitos exemplos poderiam ser citados para ilustrar como a mobilidade geográfica acompanhada de precárias condições de vida desestabiliza a relação com os estudos. A ela geralmente se associam a inserção precoce no trabalho, as dificuldades em responder às solicitações da escola em termos de material escolar, as dificuldades em acompanhar o currículo da escola e a própria desmobilização dos alunos em permanecer na instituição após repetidos insucessos escolares. (ZAGO, 1998, p. 69)

Esta situação de forte mobilidade está associada a outras situações adversas enfrentadas no passado pelos sujeitos da pesquisa: pelas informações levantadas junto aos próprios adolescentes, estes em sua maioria (6 dos sujeitos entrevistados) faziam parte de famílias com mais do que três filhos com apenas um dos adultos responsável pela provisão da renda (5 dos sujeitos participantes da pesquisa pertencem a famílias sustentadas pela mãe, 2 sustentadas pelo padrasto, 1 sustentadas pelo pai, 1 sustentado por pai e mãe - desempenhando funções que oferecem baixa remuneração e 1 adolescente pertence a uma família sem renda).

4.2.1 – Relatos das experiências vividas: brigas nas frentes das escolas

Neste contexto a busca pela moradia pode estar associada a vivências de segregação que segundo Souza apud Nascimento (2008, p. 40) pode aprofundar as

desigualdades e condicionar a perpetuação de preconceitos e a existência de intolerância e conflitos. O primeiro autor citado afirma que nas áreas residenciais das populações mais empobrecidas, além da evidente carência de infra-estrutura e serviços é comum a estigmatização das pessoas em função do local de moradia (periferias, cortiços, e principalmente favelas), e isto acaba por provocar problemas de integração e de convivência entre grupos sociais diferentes e de auto-estima coletiva. As brigas em frente à escola relatadas pelos adolescentes participantes da pesquisa podem também ser interpretadas a luz deste contexto explicitado:

S6: Na frente do colégio, aqui às vezes ficavam alguns adolescentes que era daquela vila. Que tipo alguns iam lá pra, tinha aquelas briga tinha alguns adolescentes que era de outra vila que estudavam ali mesmo. Daí tipo era sempre iam ali pra tá brigando. (S. 6 entrevista concedida em 10/07/2009)

S7: (brigas na frente da escola) Ah o piá não foi ca minha fachada lá por causa de vila uma vila não se dava uma com a outra. Eu tava morando na C. e ele na B. daí as vila não se dão. Daí disse que iam me pega na saída eu acabei pegando ele. (S. 7 entrevista concedida em 09/07/2009)

S9: (sobre brigas na frente da escola) já vi briga de menina, piá de outra vila vim briga com piá dentro do colégio. (S. 9 entrevista concedida em 15/07/2009)

S10: Ele morava umas duas ruas pra baixo do colégio daí ele só porque eu era da vila D. sabe daí ele me ofendeu, ele falô bem assim: eh, gente da D. aqui não presta são tudo um bando de maconhero di ladrão. Aquilo me ofendeu bastante porque a gente não era aquilo com certeza (...). (S. 10 entrevista concedida em 09/07/2009)

O Programa Patrulha Escolar, implantado já há alguns anos, no Paraná para dar respostas aos problemas de Segurança Pública junto às escolas reconhece que existe uma distância entre os educadores, educandos, famílias e administradores e afirma que “infelizmente a escola não acompanhou o desenvolvimento de sua comunidade. É muito comum, inclusive que os administradores e educadores não residam ou nem ao menos convivam ou conheçam a cultura da comunidade onde atuam.” (O QUE É PATRULHA ESCOLAR..., 2010)

Tuan (1980) contribui neste sentido através de seus estudos sobre simbolismos, imagens e percepções nas cidades americanas a partir das atitudes das pessoas adquiridas através da habitação e do hábito. Um dos pontos que torna bastante interessante os estudos deste autor é que ele trabalha as diferenças de percepções sobre o espaço vivido nos bairros por diferentes classes sociais:

Em qualquer grande metrópole, as pessoas com rendas e status social diferentes vivem em partes separadas da cidade. Os ricos raramente visitam os distritos mais pobres, exceto, talvez nas excursões pelas favelas

dentro de ônibus com ar condicionado [...] os ricos estão tão isolados pela sua riqueza, em suas mansões exclusivas, quanto os pobres em suas favelas e guetos étnicos. (TUAN, 1980, p. 240)

Ao trabalhar o conceito de bairro Tuan (1980, p. 242) explica que existe, sobre este, um conceito ideal³⁶ mais utilizado popularmente pelos planejadores e assistentes sociais como quadro de referência para a organização em subáreas manejáveis a complexa ecologia humana. Citando Suzanne Keller, este autor mostra que a idéia de bairro do planejador dificilmente coincide com a do morador.

As palavras “bairro” e “distrito” tendem a evocar na mente dos estranhos imagens de formas geométricas simples, quando de fato os canais de atos amistosos, que definem o bairro podem ser extremamente complexos e variam entre os pequenos grupos que vivem muito próximos. Além disso, a extensão percebida do bairro não corresponde necessariamente à rede de contatos amistosos numerosos. (TUAN, 1980, p. 243)

As fronteiras que definem a consciência de território dentro dos bairros, segundo Tuan (1980), podem estar definidas por razões econômicas, sociais e culturais. E diante destes fatores em que vigoram o isolamento, reforça-se a segregação:

Os muitos ricos conhecem bem os limites de seus mundos. “Nós nos mantemos separados”. Os suburbanos da classe média podem ser ainda mais sensíveis de sua integridade territorial, porque seu mundo, em comparação com o do rico tradicional, é mais vulnerável à invasão de ‘arrogantes’ de fora. Os negros residentes nos guetos são obrigados a desenvolver uma consciência de seu território porque fora dele deparam com uma hostilidade inequívoca. (TUAN, 1980, p. 243)

Schilling (2004, 36), fala da vitimização difusa ou coletiva que afeta as pessoas através dos relatos da mídia, que cotidianamente apresenta o horror dos crimes urbanos, das imagens das guerras internacionais que acabam construindo subjetividades atemorizadas. E por vezes a falta de filtro e as rápidas generalizações sobre estas mensagens da mídia (muitas vezes carregadas de sensacionalismo e ideologizações) acabam gerando o imobilismo e reforçando o alheamento dos profissionais que compõem a escola frente à comunidade em que está inserida.

Mello (1990, p.91) fez uma pertinente observação que cabe à problemática aqui tratada a de que o “mundo vivido do estudante é “esquecido”, na porta da sala de aula, ainda que, desde pequeno, o elemento humano possua, a seu modo, um mundo organizado a partir da casa, rua bairro e locais percorridos rotineira ou

³⁶Tuan (1980, p. 243) ainda complementa que “a palavra “bairro” é uma construção da mente que não é essencial para a vida amistosa, o seu reconhecimento e aceitação dependem do conhecimento do mundo externo.”

temporariamente.”

Arroyo (2006, p. 16) cita a fala de um professor: “quanto mais me aproximo das vidas dos alunos mais me surpreendo com o quanto ainda desconheço.” Existem muito mais coisas entre as ruas que cercam as escolas do que se pode imaginar. Certamente nestes espaços é possível de fato encontrar “imagens não mais romanceadas, nem satanizadas, mais reais, chocantes, multifacetadas de fracassos, de contravalores, de sombras, mas também de valores, de luzes e de resistências” (ARROYO, 2006, p. 16).

4.2.2 – Relatos das experiências vividas: freqüência a bares e outros pontos de comércios

Quanto às demais vivências no entorno escolar muitos elementos foram apontados, mas só as intervenções exploratórias realizadas no ato das entrevistas sobre estes itens não foram suficientes para conhecer mais profundamente os significados atribuídos pelos sujeitos. Um dos primeiros itens percebidos nos relatos dos adolescentes sobre vivências externas a escola foi à freqüência a bares que em alguns dos casos estavam localizados bastante próximos das escolas. Sobre o comercio freqüentado estão as banquinhas, mercadinhos, padarias e lan houses. Os relatos de freqüências a bares, nas entrevistas surgiram dentro do contexto de conversa sobre motivos para pular muro sendo justificado, no relato dos adolescentes, para a compra de lanches (doces, balas, salgadinhos, etc.) que não eram vendidos dentro da escola. Sobre este trânsito entre o interior/exterior da escola foram feito os seguintes relatos.

S1 - Sempre pulava o muro, nós ia compra lanche lá. Às veis os piá pediam: ô C. compra lanche pra nós lá. Daí eu pulava lá, eu pulava. Comprava salgadinho, chiclets, doce, bala, pros piá, no bar do lado. Na hora do recreio. (Dava tempo de ir e voltar?) Dava. Às vezes ficava lá no bar conversando com o cara do bar lá. Daí os piá falavam: bateu o sinal. Daí eu voltava. (S. 1 entrevista concedida em 10/07/2009)

S3 - (E que tipo de comercio que tinha?) Tinha 2 bares na parte de baixo. (S.3 Entrevista concedida em 15/07/2009)

S9 - Aqui tinha um comercio que cê vira aqui sobe lá em cima tem um bar, que os piá as veis pulava aqui do lado aqui os piá pula alí que tem tipo uma escadinha pra pula o muro. Daí eles pulam o muro vão por aqui e sai aqui do lado pra compra os lanche, às vezes quando os piás buscavam pra mim, pras meninas, eu já pulei pra i pega lanche, aqui era o bar bem na esquina, só desse a esquina atravesso a rua de asfalto já tem o bar. (sobre o uso de bebidas alcoólicas) Não, a maioria que eu conhecia nenhum dos piá fumava

ou bebia. (S.9 entrevista concedida em 15/07/2009)

S10 - (E você conheceu bem a região? Os vizinhos?) Eu conheci bastante gente ali na frente, o C. principalmente o G. o dono do bar, conheci todos ali na frente me dei bem com todo mundo lá sempre. (S. 10 entrevista concedida em 09/07/2009)

Quando perguntados se gostavam do lanche da escola a maioria dos adolescentes afirmaram que o lanche era bom, porém alguns fizeram a ressalva de que não gostavam de cebola e ervilha e nem sempre se alimentavam com este lanche oferecido. Dando a entender por esta informação relatada como legítimo o interesse por doces e lanches diversificados, sendo esta uma questão de gosto alimentar pessoal.

O bar pareceu ser um ambiente familiar para alguns dos adolescentes entrevistados. Estes poucos indícios levam a pensar que para além da questão problematizadora da venda ilegal de bebidas para menores de idade (que precisa de medidas que impeçam esta ilegalidade) está subjacente ao bar uma significação cultural que precisa ser mais investigada. Os estudos realizados por Tuan (1980) em um bairro popular norte-americano apontam algumas similaridades que podem ajudar a pensar mais campos para a exploração deste tema.

Além do lugar da casa, a classe operária, pode-se identificar intensamente com alguns outros lugares não muito distantes de sua residência. Estes são as áreas favoritas de recreação, os bares locais e talvez os centros comunitários. (TUAN, 1980, p. 248)

Ao descrever os sentimentos percebidos sobre as áreas em que vivem as diferentes classes sociais Tuan (1980) afirma que:

Para uma pessoa da classe média o lar pode se estender até o gramado ou o jardim pelo qual ele paga imposto, além daí o espaço é impessoal. Assim que se põe o pé na rua ela se sente em um lugar público que pouco lhe pertence. Para um homem da classe operária é permeável o limite entre a sua casa e o seu meio ambiente imediato. (TUAN, 1980, p. 248)

Tuan nesta mesma obra continua explicando que, neste bairro popular observado, todos os meios de comunicação entre o morador e o meio ambiente (as janelas abertas, os corredores, os muros) servem como ponte entre o interior e o exterior. E isso faz pensar que o muro, por exemplo, pode ter significados diferentes: para algumas pessoas podem sinalizar o limite para outras uma “ponte”, daí talvez a explicação do porque para alguns adolescentes é tão natural transpor o muro da

escola. Tuan (1980) relata o comentário de um observador sobre o bairro popular retratado em sua investigação, que não parece tão distante do que se pode perceber em alguns dos bairros em que estão situadas as escolas escolhidas para esta pesquisa:

A vida social tem um fluxo ininterrupto [...] as crianças são mandadas a brincar na rua, as mulheres debruçam-se nas janelas para olhar e participar das atividades da rua saem para a rua para conversar com as amigas, os homens e os meninos encontram-se a noite nas esquinas e as famílias à noite sentam-se nos degraus e conversam com seus vizinhos quando faz calor. (TUAN, 1980, 248)

“O território é limitado de maneira diferente por diferentes pessoas” (Tuan, 1980, p.248) e a percepção e atitudes dentro ou fora do espaço escolar por sua vez refletem estas diferenças. Ainda sobre a significação de alguns espaços foi observado que alguns dos adolescentes expressaram falas com expressão de entusiasmo sobre a movimentação da frente da escola, referindo-se a encontro com as namoradas.

4.2.3 – Relatos das experiências vividas: fácil acesso às drogas no entorno escolar

Na seqüência dos tópicos de experiências externas a escola está o envolvimento dos sujeitos da pesquisa com as drogas. Oito destes admitiram que usavam drogas. Um dos adolescentes fez o seguinte relato:

S1: (sobre a Praça de Skate) Ah, tinha piá andando de bicicleta, skate. Um dia tinha uns piá usando droga lá. Só que naquele tempo nem era envorvido ainda. Depois eu comecei a roba. Daí comecei a toma bebida alcoólica, depois os piá: vá fume um cigarro. Comecei fuma. Robava cigarro da minha mãe e saia. Daí comecei a fuma droga. Daí robava não tinha dinheiro. Comecei, comecei, comecei... Fui para aqui dentro. (S. 1 entrevista concedida em 10/07/2009)

Schenker e Minayo (2005, p. 708) escreveram sobre os fatores de risco e de proteção para o uso de drogas na adolescência. Estas autoras afirmam que “a adolescência constitui um período crucial no ciclo vital para o início do uso de drogas, seja como mera experimentação seja como consumo ocasional, indevido ou abusivo.” Dentre os vários entendimentos para situação de risco as autoras adotam o conceito de que este termo se refere às ameaças ao desenvolvimento bem-

sucedido do adolescente e no que diz respeito à escola pontuam que:

Uma preocupação básica da educação para a saúde seria, pois, discutir com os adolescentes os riscos associados aos comportamentos nos quais se engajam (Jessor, 1991), mas tendo o cuidado de não desconhecer o lado prazeroso desse engajamento. (SCHENKER; MINAYO, 2005, p. 709)

O relato do adolescente S1 mostra a facilidade do acesso à droga uma vez que esta está disseminada em todos os meios e lugares. A este respeito o comentário das duas autoras acima mencionadas é de que:

A disponibilidade e a presença de drogas na comunidade de convivência têm sido vistas como facilitadoras do uso de drogas por adolescentes, uma vez que o excesso de oferta naturaliza o acesso (Jessor, 1991; Patton, 1995; Wallace Jr., 1999). Quando a facilidade da oferta se junta à desorganização social e aos outros elementos predisponentes no âmbito familiar e institucional, produz-se uma sintonia de fatores (Kodjo & Klein, 2002). A observação sobre esse elemento, privilegiando-o e ao mesmo tempo associando-o aos outros é importante pois permite correlacionar fatos como gravidez precoce e evasão escolar (Hawkins et al., 1992), acidentes de carro, homicídios e suicídios (Kodjo & Klein, 2002). (SCHENKER; MINAYO, 2005, p. 710)

Dentre as possibilidades de intervenções neste contexto, estão como muito importantes os Projetos Sociais e Educacionais que devem ser implantados pelo Poder Público em maior escala para que haja o desenvolvimento de atividades culturais, esportivas e de profissionalização voltadas para a juventude pois conforme Schenker e Minayo (2005) “os programas de prevenção devem levar em conta a importância das atividades de mentores e de outros programas de desenvolvimento da juventude (Kodjo & Klein, 2002)”.

Schenker e Minayo (2005, p. 713) ainda apontam a partir de estudos de outros autores que adolescentes que tem objetivos definidos e investem no futuro apresentam probabilidade menor de usar drogas (Kodjo & Klein, 2002). Segundo Hoffmann & Cerbone (2002) citados por Schenker e Minayo (2005, p. 713) os seguintes elementos podem servir como proteção aos jovens contra a dependência de drogas: elevada auto-estima, sentimentos de valor, orgulho, habilidade, respeito e satisfação com a vida desde que acompanhados com outros fatores protetores do seu contexto de vida.

E estes demais fatores protetores aos contextos de vida, estão circunscritos aos universos das Políticas Públicas destinadas a melhoria da qualidade de vida de crianças e adolescentes, principalmente às das camadas menos privilegiadas. Sobre o papel da escola e posição frente a esta problemática as autoras afirmam que a

escola é um poderoso agente de socialização. Sendo assim é possível afirmar que esta tem grande parcela de contribuição para que crianças e adolescentes não entrem no caminho das drogas.

Por juntar em seu interior a comunidade de pares e por ter fortes instrumentos de promoção da auto-estima e do auto desenvolvimento em suas mãos, o ambiente escolar pode ser um fator fundamental na potencialização de resiliência dos adolescentes. (SCHENKER; MINAYO, 2005, p. 713)

4.2.4 – Relatos das experiências vividas: brincadeiras violentas e brigas no interior da escola

Sobre as situações de brincadeiras e atitudes violentas dentro da escola o quadro geral dos relatos apresentou as seguintes informações: dentre os participantes da pesquisa 7 destes relataram envolvimento em episódio de briga ou brincadeira violenta, 4 destes foram expulsos (estas expulsões tiveram justificativas variadas). Um adolescente (S1) foi expulso pelo episódio de brincadeira violenta, um adolescente (S4) foi expulso por descumprir regra interna da escola e (possível) situação considerada de desrespeito a autoridade do professor (também recebeu medida socioeducativa de Prestação de Serviço Comunitário por motivo de briga, em outro momento e fora da escola), outro adolescente (S8) foi expulso por fazer uso de droga dentro da escola e o adolescente (S 10) também foi expulso mas não ficou claro qual foi o motivo que gerou esta expulsão.

Seis dos episódios de brigas foram resolvidos dentro da escola, sendo um deste mediado pela Patrulha Escolar (através de assinaturas de Termo de Responsabilidade entre as partes envolvidas). Somente um dos adolescentes mencionou participação em brincadeiras que envolvem contato físico entre os participantes através de chutes e socos (“hoje não” e “corredor chinês”). Alguns dos relatos sobre estas situações foram os seguintes:

S1 - Batia nos piá. Os piá batiam em mim. Tinha umas menina. A menina choro os piá chutaram a menina, dona, chute na menina, vish. (S. 1 entrevista concedida em 10/07/2009)

S1 - As véis naquela escada ali, nos ficava ali chutava os piá aquela brincadeira de “hoje não” os piá ficavam de costa. Nós vinha e chutava vish. [...] (Você tinha bastante amigos nessas escola?) “deus o livre” (sentido de que tinha bastante). (E inimigos tipo, “rixa”?) Não. Nunca tive. Ah, os piá vinha com brincadeira “corredor chinês” às vezes os piá acertava mais “ô, foi mal cara, foi brincadeira” não sei o que. Ah! Dá nada! Tinha um piá lá o M.

Sempre ia com ele mais ele tava na oitava. o J. o L.P., agora o L.P trabalha. Ele trabalha se tivesse seguido o caminho dele poderia tá com um bom emprego. (S. 1 entrevista concedida em 10/07/2009)

S1 - Ah, falaram pra mim: ô você vai ser expulso. Levaram eu lá. Nós desmaio uma menina dentro da sala, dona. Aquela mania de sentava puxava a cadeira, a menina bateu a nuca, dona, vish. A culpa caiu tudo em cima de mim! [...] (Mais você não imaginava que ia acontece isso? Era uma brincadeira?) Era uma brincadeira, jamais dona. A menina começo a chora. A menina chorava, e eu: desculpa aí. Ah que desculpa nada a professora chego na sala de aula. É você mesmo: pra diretoria. Fui só eu. Cheguei lá, ele falou, pode volta pra sala de aula pega seu material, seu caderno, sua mochila e vai embora. Daí fui expulso. (S. 1 entrevista concedida em 10/07/2009)

S6 - Eu tava em um dos lado da arquibancada daí o adolescente veio e empurro eu na arquibancada daí nessa eu caí e daí fui e bati nele. Daí o diretor chamo eu pra nós tá conversando sobre isso que havia acontecido. (S. 6 entrevista concedida em 10/07/2009)

S9 - (sobre o episódio de briga dentro da sala de aula) fui agredido, tá daí ele jogou a cadeira em mim daí eu peguei desviei da cadeira, quando eu fui pra pega ele, ele correu, daí eu corri também dai o professor falo pra para de briga, daí eu não briguei. (S. 9 entrevista concedida em 15/07/2009)

Para refletir sobre esta difícil temática vou recorrer a alguns autores que tem dialogado sobre este assunto. Arroyo (2004) em um dos capítulos do livro “Imagens Quebradas” intitulado: “os corpos, suas marcas, suas mensagens”, debate a temática por um viés bastante abrangente posto que considera também as falas dos professores.

Segundo um comentário realizado por uma professora e utilizado nas reflexões de Arroyo (2004, p. 121) “os espaços escolares ficaram demasiados estreitos para corpos infantis e adolescentes tão explosivos.” A maneira utilizada para se controlar estes corpos fica por conta, muitas vezes, do “cale a boca”, “fiquem quietos” e do registro do nome do aluno no Livro de Ocorrências da escola ou do próprio Boletim de Ocorrência utilizado pela Polícia Militar em situações mais graves. Os relatos com informações a este respeito colhidos nos resultados das entrevistas são os seguintes:

S7 - Eles falavam pra assina o livro preto lá que tinha na sala lá por causa de bagunça né às vezes ficava de fulia na sala. (S. 7 entrevista concedida em 09/07/2009)

S7 - Eu pegava bilhete, mas nunca chego até a casa. Dava pros outro assina no meio da rua. (S. 1 entrevista concedida em 09/07/2009)

S9 - Ele bateu um papel no computador assinamo que se o piá encostaste a mão que tipo no caminho da minha casa, eu saía por aqui ou por ali só que pelo asfalto lá, não tem como desvia o caminho que é a casa dele.[...] Daí

os policial da Patrulha Escolar que estavam lá disseram vamo assina um termo de compromisso aqui, que ninguém pode encostar a mão em você, se ele encostar a mão em você, nos vamos registrar queixa contra ele, e se você encostar a mão nele nos vamos registrar queixa contra você, daí fico por isso memo, daí cada um pediu desculpa um pro outro, dai resolvimo. (S.9 entrevista concedida em 15/07/2009)

S9 - Eu até conversei uma vez com a diretora, eu e mais uns aluno lá, pra vende lá dentro, que sempre que eu assinava, os piá assinava o tal, famoso livro preto que eles falam. Assinava por eu tá pulando o muro pra compra lanche fora da escola daí eles não deixam. (S. 9 entrevista concedida em 15/07/2009)

Arroyo (2004, p. 123) afirma que há consenso, mas nem tanto quanto às posturas a adotar. Lembra bem este autor que “os controles, as disciplinas, as advertências, castigos e até expulsões não funcionam como em nossos tempos”. Este autor considera que houve certo avanço na consciência pedagógica que já se mostra capaz de discernir “posturas antiquadas e anti-educativas”. Entretanto adverte que este avanço pode sofrer um retrocesso perante os medos que estão sendo criados perante a chamada explosão de indisciplina na sociedade e nas escolas. Segue este pensamento ao afirmar que:

Está em marcha a construção coletiva de um imaginário do medo: tempos de terrorismo, de violência, de descontrole, de indisciplinas, até nas escolas. O tema violência nas escolas promove congressos nacionais e internacionais como o pânico do terrorismo provoca esta paranóia de reuniões e de medidas, até justifica a guerra preventiva. Na mesma paranóia estamos inventando medidas preventivas nas escolas: paz nas escolas, convívios solidários, autocorreção e autopunição dos próprios alunos etc. (ARROYO, 2004, p. 123)

E o prosseguimento deste pânico coletivo, conforme o autor acima citado acaba por suscitar medidas punitivas, pedagogias de controle e a domesticação dos corpos. É bastante importante a reflexão sobre esta afirmação de Arroyo (2004, p. 123): “As sensibilidades para com os corpos violentos, indisciplinados nas salas de aula faz parte deste momento de pânico coletivo conservador.” Há por isso um risco do super dimensionamento das situações vividas no dia a dia da escola como por exemplo o episódio que aconteceu recentemente em São Paulo quando uma menina de 7 anos foi levada por policiais militares a uma delegacia de Campinas, após brigar com colegas dentro da escola por causa de um doce não compartilhado. Este caso causou repúdio e manifestos pertinentes por parte dos setores que defendem os direitos de crianças e adolescentes como o seguinte:

A Escola Estadual [...] e a Polícia Militar de São Paulo, ambas envolvidas nesta “ocorrência”, agiram em uma parceria sinistra e os efeitos para esta

criança são devastadores [...] Uma pergunta muito singela e básica acompanhou a leitura da reportagem da Folha de São Paulo de sábado (17/10/09): qual é, afinal, na visão desta escola, o seu papel? O que aqueles educadores, reunidos na sala da direção com uma menina de sete anos descontrolada e muito brava, pensam que seja sua função? Qual seria a contribuição destes profissionais frente aos meninos e meninas com os quais convivem todos os dias, em uma intensidade muitas vezes maior do que com seus próprios parentes? Porque, se o que a escola faz, não tiver nada que ver com a construção de relações sociais, respeito às leis, às regras de convívio social e aos direitos humanos, formação de cidadãos críticos e solidários com seus pares, amor ao conhecimento acumulado da civilização e repúdio a toda forma de barbárie... Então o que resta para a escola fazer é realmente muito pouco! O que este incidente revela é que é preciso uma revisão radical da compreensão do que seja a missão da educação no Brasil de hoje. (LORENZI, Escola... pra quê mesmo? 19/10/2009)

Schilling (2004, p. 70) afirma que existem escolas, que por ter perdido a centralidade do ensinar e do aprender e por não assumirem a realização do direito humano à educação (que é a condição para concretização dos outros direitos humanos), parecem prisões. Esta autora afirma que situações que até certo tempo atrás eram tratadas como “normais” hoje ganham uma dimensão enorme. Descrevendo a resposta às contradições e desafios na sociedade da insegurança diante dos 'medos a solta', esta autora fala do clamor que existe pela atuação da polícia, do Ministério Público e do Judiciário dentro da escola. Comenta também que, “parece que os conflitos não podem mais ser tratados pedagogicamente” e a mediação da autoridade escolar dá lugar a criminalização de condutas. Porém diante desta problemática, a autora faz referência da possibilidade de outra forma de atuação:

Há outras que lidam de maneira diversa com a educação nesta mesma sociedade, que refletem as contradições existentes de outro modo: são escolas que bloqueiam o medo, incentivam a participação, abre-se às vizinhanças, descriminalizam conduta e acolhem. (SCHILLING, 2004, p. 71)

Dimenstein (2006) cita algumas experiências comunitárias nova-iorquinas que contribuíram para a queda da violência naquela cidade. Dentre as ações de mobilização envolvendo os diversos setores daquela sociedade na década de 90, estavam as que envolviam as escolas. Este autor descreve este processo referindo a “Manhattan School for Children” uma escola que foi criada porque um grupo de pais que não se conformava com a qualidade das escolas públicas das redondezas, na fronteira do Harlem e se mobilizaram construindo um projeto que foi arcado em parte pelo Poder Público local e também pela própria comunidade.

No espaço escolar foi introduzido aulas de dança. Museus, teatros e

bibliotecas foram incorporados as salas de aula. Mais tarde com a prosperidade deste Projeto foi também firmado acordo com Universidades e instituições particulares para o desenvolvimento de Programas Tecnológicos e assim esta escola a partir dos resultados na vida de seus usuários foi considerada uma das dez melhores escolas básicas de Nova York.

Dimenstein (2006) também comenta a transformação em Washington Heights batizada de “capital do crime”, uma das portas da entrada da droga em Nova York. Ali também houve uma experiência bastante positiva em uma escola chamada “Salomé Urenã de Henriquez” as ações que aconteciam neste espaço foram assim descritas:

O prédio tinha uma característica particular: abria de manhã, funcionava até as 22 h, ficava aberto nos finais de semana, feriados e nas férias. Não era apenas lugar para os 1.400 alunos de 10 a 14 anos que atendia, mas também para seus irmãos, ainda abaixo da idade escolar, e principalmente para seus pais. Mas do que uma escola era um centro comunitário. Os pais recebiam aconselhamento psicológico, médico e os mais variados cursos, como computação, inglês (a maioria era imigrante) e até aulas para abrir um pequeno negócio. Por esses mecanismos, obtinha-se o envolvimento dos pais na educação dos filhos (DIMENSTEIN, 2006, 49).

Foi instalada junta a esta escola uma equipe de profissionais que cuidavam dos problemas sociais e psicológicos das famílias e dos alunos, pois a visão do enfrentamento à problemática desta forma contribuiria para o trabalho do professor dentro da sala de aula já que “alguém tentaria resolver os efeitos da violência doméstica, da falta de saúde, do envolvimento com as drogas, do comportamento violento ou do sexo precoce” (DIMENSTEIN, 2006, p. 49). Toda a comunidade recebia instruções sobre mediação de conflitos através de aulas de balé, música, teatro e esporte.

Segundo a informação de Dimenstein (2006, p. 50) esta experiência teve uma existência curta, mas apesar disso os alunos desta escola apresentavam em seus testes níveis semelhantes aos registrados em escolas freqüentadas por crianças das famílias mais ricas de Nova York.

Um dos pontos positivos destas experiências é a demonstração de que as ações que privilegiam o caráter da inclusão social geram resultados satisfatórios. Estas experiências relatadas foram pontuais e pareceram ter uma boa dose de voluntarismo e não uma mobilização social mais forte capaz de consolidar ações permanentes como Políticas Públicas de maior alcance, mas valem como exemplos

de ações possíveis para experiências bem sucedidas na escola.

4.2.5 – Relatos das experiências vividas: vulnerabilidades positivas, indícios de autonomia e protagonismo nas vivências dentro da escola

Dos resultados até agora demonstrados que apresentam um conjunto de fatores que exerceram influências na vida escolar dos adolescentes há alguns que coincidiram com as indicações das pesquisas retratadas no capítulo 1º desta dissertação.

As investigações citadas, no primeiro capítulo deste trabalho, apresentaram um conjunto de fatores que estão associados à evasão escolar e também a prática de delitos ou falando de uma forma mais genérica ao aumento da violência. Por um lado alguns daqueles fatores podem ser entendidos como de influência direta na vida escolar de crianças e adolescentes contando negativamente para que este direito seja efetivamente garantido. Por outro a própria evasão escolar, juntamente com um conjunto maior e mais complexo de fatores são associados ao aumento da criminalidade e violência.

O perfil social dos sujeitos desta pesquisa se encaixa com o perfil descrito nos estudos de Castro e Abromovay (2002) que tratou de jovens em situações de pobreza, vulnerabilidades sociais e violências. O conceito de vulnerabilidade positiva considerado naquele estudo como a consciência crítica em relação ao vivido também pode ser aplicado aos resultados desta investigação. Ainda somado a este conceito serão incluídas algumas falas dos sujeitos transcritas literalmente com sentido de valoração positiva sobre a escola e atitudes que se caracterizam como indícios de autonomia e protagonismo nas vivências relatadas. Segue-se então o quadro com os relatos e idéias discutidas:

Quadro 13 - Relatos selecionados e idéias discutidas

RELATO	IDÉIAS DISCUTIDAS
S1 - Mais se pudesse volta tinha seguido o exemplo da minha família estude, estude, estude que um dia você vai ser alguém na vida. Se tivesse estudando uma hora dessa não tava aqui. Pudia tá lá em casa de férias numa hora dessa e não aqui. (S. 6 entrevista concedida em 10/07/2009)	Valoração ao estudo/ dificuldades para continuar estudando (gravidez na adolescência – paternidade na adolescência)

<p>S2 - (Você mencionou que veio a Patrulha Escolar. A Patrulha se fazia presente dentro da escola? Aqueles policiais que vão ensinar? Que fazem curso?) Que nem a patrulha pegava nunca que nem polícia que chega batendo. A patrulha sempre avisava se você tem celular chegue na hora que bater o sinal você desligue o celular e deixe guardado na mochila para não incomodar na aula [...] Sempre a patrulha dava estas palavras pros alunos tudo. (S. 6 entrevista concedida em 10/07/2009)</p>	<p>Ações da Patrulha Escolar/ imagem da Polícia Militar</p>
<p>S2 - A professora J. falava assim, eu ficava magoado mas eu sei que ela falava pro bem da gente não falava pro mal. Daí eu nunca tive raiva de nenhum professor [...]. Uma vez eu fumei aqui daí a professora pegou fez eu assina a ata. Tá fumando. Eu sabia que tava errado nem discuti. (S. 2 entrevista concedida em 10/07/2009)</p>	<p>Reconhecimento dos limites</p>
<p>S2 - (sobre organização de campeonatos) - Eu montei campeonato da 8ª série, eu chamava o pessoal que gostava de futebol. Daí falava pro professor vamo cata deizão. Um real de cada um né? Daí dez jogador em cada sala. Nunca podia briga. Tem que cada sala faze um time, daí fazia um real de cada um montava o campeonato. Eu fiz uma vez só. Sempre as 8ª série fazia. (S. 2 entrevista concedida em 10/07/2009)</p>	<p>Indícios de Protagonismo Juvenil</p>
<p>S6 - [...] fazia muita bagunça daí tava indo só de embalo com eles e acabei indo bem mal. Daí, tipo, é no dia que eles foram fazer a turma pra dividir daí o professor R. de português falo que eu era um bom aluno, se havia possibilidades pra eles me pegarem e coloca em uma sala mais sussegada. Daí tipo colocaram em uma sala bem mais melhor daí eu lembro que em setembro que eu parei de i eu já tava com as notas boas. (S. 6 entrevista concedida em 10/07/2009)</p>	<p>Apoio dos professores/ Projetos Educativos em outros ambientes paralelos á escola ³⁷</p>
<p>S7 - Passavam uns filmes, os filmes é de vez em quando. Quando põe é filme de Mônica aí, querem que a gente faça atividade de filminho de Mônica. Esses</p>	<p>Conteúdos escolares</p>

³⁷ As informações sobre a participação do adolescente em Projeto Educativo em outro ambiente paralelo à escola foram registradas a partir do “Q. E. R.”

filminho eu assistia quando tava no pré. (S. 7 entrevista concedida em 09/07/2009)	
S9 - Eu até conversei uma vez com a diretora, eu e mais uns aluno lá, pra vende lá dentro, que sempre que eu assinava, os piá assinava o tal, famoso livro preto que eles falam. Assinava por eu tá pulando o muro pra compra lanche fora da escola daí eles não deixam. Daí eles falavam você tem que comprar antes ou quando você tá saindo para i embora. Daí nos conversemo com a diretora, daí a diretora falo que ia vê, daí acho que até hoje ela não colocó. (S. 9 entrevista concedida em 15/07/2009)	Indícios de protagonismo juvenil na escola
S10 - sinto falta de estuda pra fora, isso eu falo. Sinto falta de freqüenta um colégio, freqüenta uma escola. Como tinha no SAS tinha o J. ele era da C. ele freqüentava esse colégio meu o K. J. L. era do lado né, daí sempre quando ele voltava lá de fora ele falava olha, tá bão aquele colégio lá, os professor tão ensinando uma “pá”, umas coisa. Eu sentia aquele peso tenho que volta estuda, tenho que volta estuda. Eu que, eu sinto falta disso de tê aquelas aulas de português de ciências, mas tudo junto sabe, num horário só, eu sinto falta disso só.	Escolarização no sistema socioeducativo
S10 - Sobre o interesse na Rádio Escola e na função de radialista: [...] ah não sei eu gosto de escuta música eu so bastante relacionado a música, escuta notícia pra ver o que acontece em volta do ambiente que a gente tá, da vila, do mundo. Eu gosto de presta atenção nas coisas que acontecem pelo mundo ai né. (S. 10 entrevista concedida em 09/07/2009)	Uso do rádio (e outros instrumentos que trabalham com a comunicação) na escola
S10: (Sobre a Prestação de Serviço Comunitário) Eu carpia, servia lanche para as salas, servia os alunos. (E como você se sentia?) Eu me sentia ajudando a comunidade, sempre alegre eu nunca gostei de faze nada triste isso eu falo pra senhora, meu comportamento foi bom sempre gostei de fazer as coisas alegre. (S. 10 entrevista concedida em 09/07/2009)	Medida de Prestação de Serviço a Comunidade

O primeiro relato (S1) citado diz respeito a uma ponderação do adolescente

entre o estar cumprindo medida restritiva da liberdade ou no tempo escolar de férias, caso continuasse seus estudos. Este mesmo adolescente na seqüência deste relato apresenta um fator visto por ele próprio como empecilho, quando perguntado sobre o que o impede de que continue os seus estudos, respondendo “cria minha fia, dona!”. Esta pequena frase remete à problemática da gravidez na adolescência que redonda também em paternidade na adolescência. Neste contexto vivido pelo adolescente de ter uma filha para criar está apontada a necessidade do trabalho que por sua vez exige no mínimo a etapa fundamental de escolarização concluída. Sobre esta conjunção de problemáticas é possível afirmar que a difícil inserção do jovem pobre no mercado de trabalho acaba abrindo brechas para atividades ilícitas (CABRAL, 2002, p. 187) reforça-se assim a necessidade da constante luta pela garantia dos direitos fundamentais de crianças e adolescentes.

O segundo relato apresenta uma ambigüidade no que diz respeito às ações da Polícia Militar/Patrolha Escolar quando o adolescente afirma: “que nem a patrulha pegava nunca que nem polícia que chega batendo”, por um lado é positiva a valoração que o adolescente atribuiu à mediação educativa através do uso da palavra utilizada no Programa da Patrulha Escolar, mas por outro ainda fica demonstrado a visão negativa que este adolescente tem da “polícia que já chega batendo”. Isto se constitui em uma contradição.

O relato seguinte mostra que o adolescente, em sua reflexão atual, ao considerar as chamadas de atenção da professora consegue enxergar a colocação de limites como um fator positivo para ele mesmo. O relato da experiência de organização de um campeonato vivenciado pelo adolescente (S2) e a busca de mobilização e conversação com a diretora a respeito da possibilidade de venda de doces dentro da escola mencionada pelo adolescente (S9) demonstra aquilo que chamei de indícios de protagonismo juvenil, infelizmente este conceito e esta cultura parecem ser pouco trabalhados nas escolas públicas.

O jovem protagonista é aquele que molda o mundo a cada instante e cria idéias para melhorá-lo - seja na sua casa, na comunidade, na escola, no trabalho - e sua atuação pode atingir grandes proporções. Muitas vezes, o protagonista é discriminado pela sociedade, enquanto deveria ser incentivado a continuar propagando esse pensamento. O comportamento mais esperado de um adolescente é de uma figura revoltada e incapaz de tomar atitudes coerentes. Então, quando alguém tenta mostrar uma realidade diferente, é separado do grupo, sendo que deveria ser totalmente ao contrário. Cabe a todos valorizar as ações protagonistas, na tentativa de que com o tempo "não existam mais jovens protagonistas", justamente porque ser participante e solidário tornou-se algo normal. Ou seja, o objetivo

do protagonismo juvenil é que, com o tempo, exista uma onda de cidadania que faça de todos cidadãos atuantes em nossa sociedade.
(ALBRARÁN s/d)

O adolescente (S6) faz um relato que identifica “o divisor de águas” em sua trajetória escolar. Reconhece que fazia bagunça, “que tava indo de embalo” mas o parecer positivo de um professor naquele momento, juntamente com uma reorganização de turma, foi bastante decisivo para mudança no seu rumo dentro da sala de aula, pois quando parou de ir para a escola já estava com as notas boas.

Apesar de ter perdido a mãe cedo, de ter enfrentado juntamente com seus irmãos mais novos grandes adversidades, chegando a depois de ter deixado a escola a morar por cerca de um ano na rua, este adolescente demonstrou ao responder o Q. E. R. mais uma informação considerada um importante indício de caminhos possíveis de fortalecimento da freqüência à escola e garantia efetiva do direito à educação: a participação paralela à escola em um Projeto Educacional em regime de contra-turno que existiu em Ponta Grossa chamado Catavento.

As sucessivas mudanças de residência e a impossibilidade de continuar freqüentando este Projeto Educacional foram fatores que certamente dificultaram a continuidade do adolescente na escola. O adolescente relatou que neste Projeto realizava atividades de artesanato, artes-marciais, Educação Física além de receber alimentação. Mais tarde tentei levantar mais informações sobre este Projeto, mas não consegui descobrir nenhuma fonte escrita sobre o mesmo apenas a informação verbal por parte de uma Assistente Social do município de que este Projeto foi encerrado depois que acabou a gestão de determinado prefeito.

O adolescente (S7) teceu uma crítica que leva a pensar sobre a adequação dos conteúdos trabalhados na escola. E novamente remete as considerações de Arroyo (2004, p. 379) sobre a necessidade de sensibilidade e respeito aos tempos dos alunos, este autor faz lembrar que o tempo da “adolescência chega e não pede licença à professora. [...] será democrático e pedagógico teimar em que (o (a) adolescente) aprenda como criança, conviva com crianças e aprenda no universo simbólico e mental, corpóreo, cultural da criança que não é mais?”

O adolescente (S10) foi um dos que mais contribuiu em seus relatos tecendo algumas críticas bastante pertinentes e trazendo à luz mais indícios dentre os caminhos promissores para melhorias na Educação destinada aos jovens. Quando comenta que queria ter aquelas aulas “tudo junto” - significa que esta descontente com o ensino fragmentado, interrompido, “homeopático” que vem recebendo dentro

do Sistema Socioeducativo.

Este mesmo adolescente mencionou uma “Rádio- Escola” que existia nos fundos da escola (em que estudava antes de ser expulso) e que apesar de não estar envolvido diretamente neste projeto, passou muito tempo divertido no pátio escolar, segundo o que relatou, e que “tinha caixinhas de som pra a gente escuta no recreio”. Também relatou, ao ser questionado sobre os professores que deixaram marcas em sua vida que:

[...] um professor só marcou minha vida, porque ele era radialista, daí quando sabe que ele era radialista, eu comecei a prestar mais atenção na aula dele, porque ele passava conteúdo bom pra gente, por isso marcou minha vida, era um professor excelente. (S. 10 entrevista concedida em 09/07/2009)

Gonçalves e Azevedo (2004) ao investigarem o uso de rádio dentro da escola, afirmam que este pode ser um instrumento de cidadania e também “um elemento propiciador de experiências educacionais diferenciadas, transformadoras e relevantes, pode transformar o ambiente escolar, resignificando relações e ambientes.” A ideia do uso deste e demais recursos que trabalham com a comunicação na escola é muito promissora:

No século XXI, a educação, muito além de transmitir informações, tem por desafio formar cidadãos que saibam transformar informações em conhecimento, que saibam usar estes conhecimentos em benefícios próprios e de sua comunidade. A escola que ao longo dos tempos se distanciou da vida cotidiana, busca hoje diminuir estas distâncias e é nesse sentido que o uso do rádio na educação vem contribuir, ou seja preencher a lacuna formada entre sociedade e escola, desenvolvendo competências e habilidades (capacidade de síntese, de raciocínio, de verbalização de ideias, etc.) que viabilizem às comunidades escolares condições de realizar um projeto de vida e de sociedade melhor. (GONÇALVES; AZEVEDO, 2004)

Na sequência dos relatos apresentados o mesmo adolescente conta sua experiência de cumprir medida de Prestação de Serviço Comunitário na mesma escola em que estudou. Dentre o total de adolescentes que participaram das entrevistas dois destes relataram esta experiência de realizar serviços gerais na escola em cumprimento de Prestação de Serviço à Comunidade. Os dois adolescentes fizeram comentários positivos sobre as atividades desenvolvidas durante o período que cumpriram esta medida. Porém sobre este assunto cabe uma reflexão: até que ponto este tipo de atividade desenvolvida (limpar jardim, lavar banheiro, jogar lixo, varrer) contribuem para a inserção social do adolescente e o rompimento com a prática de delitos?

Também cabe considerar que muitos destes adolescentes já em tenra idade conheceram o que é “pegar” em uma enxada, juntar lixo bem como, no âmbito de suas famílias, as demais atividades deste gênero. Para ambos os adolescentes esta forma de cumprir a medida não surtiu efeito, pois pela reincidência acabaram recebendo a medida maior de Internação. E isso não significa que as medidas em meio aberto não sejam ainda uma das melhores alternativas de encaminhamento existentes dentro das possibilidades frente à avaliação da gravidade do ato infracional praticado. A questão que deve ter maior peso nesta consideração é a qualidade da medida empregada:

As medidas socioeducativas serão aplicadas somente a autores de ato infracional; de acordo com a gravidade, o grau de participação, a personalidade do adolescente, sua capacidade para cumpri-las e as circunstâncias em que a infração ocorreu. É bom lembrar, mais uma vez, que todas as medidas têm como perspectiva ação educativa e socializadora dos adolescentes, que responderão, judicialmente, pelas infrações cometidas de acordo com a norma jurídica. Assim 'imagina-se que a excelência das medidas socioeducativas far-se-a presente quando propiciar aos adolescentes oportunidades de deixarem de ser meras vítimas da sociedade injusta em que vivemos para se constituírem em agentes transformadores desta mesma realidade'. (SOTTO MAIOR, apud PEREIRA; MESTRINER, 1999, p.39)

Encerrados as considerações sobre os relatos selecionados, ainda cabe acentuar que dentre os fatores percebidos, a partir da confrontação dos resultados, que exerceram influência na trajetória escolar dos adolescentes desta pesquisa que coincidiram com fatores abordados nas investigações citadas no capítulo 1º desta dissertação estão também dentro do universo de vulnerabilidades negativas (entendido como obstáculos para as comunidades, famílias e indivíduos):

- Falta de acesso a Educação Infantil;
- Falta de acesso a moradia própria;
- Família com baixa remuneração (a maioria só com a mãe assumindo toda a responsabilidade na criação dos filhos) ou sem renda;
- Baixa escolaridade dos pais;
- Falta de oportunidades de enriquecimento cultural e pouca variação nas oportunidades de desenvolvimento de habilidades físicas (falta de Projetos de Educação em contextos diversos ao da escola e demais políticas que possibilitam o acesso à cultura esporte e lazer);
- Influência de colegas com associação de pessoas usuárias de drogas (falta de políticas de prevenção e atendimento de saúde aos dependentes químicos);

- Sentimento de inferioridade, baixa auto-estima;
- Gravidez precoce (paternidade precoce);
- E uso de medidas coercitivas na escola que facilitam a evasão escolar (expulsões).

Para finalizar este capítulo deixei por último o comentário sobre o fator “desencanto, distanciamento em relação à escola”. Pelos resultados alcançados nesta investigação não é possível afirmar que os adolescentes, em sua maioria, pararam de estudar porque se desencantaram com a escola. Apenas dois destes referiam frases que de imediato poderia levar a concluir essa hipótese. Sobre estes dois adolescentes e a avaliação total de seus relatos sobre a escola foi possível perceber uma “chama acesa”, apesar de tantas adversidades a escola foi para ambos um espaço de vivências significativas. Em diversos momentos foi possível perceber em suas falas “elos de interesse” relacionados à escola. Suas lembranças descartam a idéia de alheamento ou apatia em suas vivências na escola naquele período.

É possível afirmar (apesar das situações negativas mencionadas) que para a maioria (8) dos adolescentes participantes da pesquisa a escola foi um espaço de vivências felizes. O conjunto dos relatos sugere que o processo de socialização desses adolescentes na escola foi interessante e significativo para os mesmos. O entusiasmo percebido na reação da maioria dos adolescentes quando se deparavam com as fotografias da escola permite afirmar que esta não perdeu seu encantamento. Em diversos momentos (19 citações) foi possível ouvir que para estes meninos a escola foi um espaço “*muito legal!*”.

S1 - A escola de frente era uma escola bonita. Vish! [...] era legal aquela escola se pudesse volta estuda eu voltava. (S. 1 entrevista concedida em 10/07/2009)

S2 - fui um dos melhores aluno em matemática, eu tirei em primeiro lugar na matemática, em matemática eu sou bom sabe. Eu adoro matemática [...] Aqui é legal dona! (pátio) Encontrava meus amigos. Nós ficava conversando antes de bater o sinal. Daí batia o sinal nós ia correndo lá [...] sempre preferi esta escola. (S. 2 entrevista concedida em 10/07/2009)

S4 - Agora me lembro quando estudava né, na sala com todo mundo [...] (Nessa escola você conviveu pouco tempo e quando você olhou essas fotos lembrou do seu tempo lá, o que que você sentiu?) Ah sei lá, senti alegria lá era bom aquela escola lá. Era legal estuda lá. (S. 4 entrevista concedida em 10/07/2009)

S5 - Ah, eu lembro um monte de gente que estava lá. (sobre a convivência dentro da sala de aula) Era ótima pra mim. (S. 5 entrevista concedida em 15/07/2009)

S10 - [...] eu gostava de ficar na escola daí eu ia joga futebol a se tava rolando alguma aula assim sentava presta atenção... (S. 10 entrevista concedida em 09/07/2009)

S10 - (sobre que dificuldades existem pra voltar a estudar) Nenhuma pra mim nenhuma eu posso ter uma idade que, eu posso ter até trinta anos se eu pude estuda eu vo estuda. É uma coisa ainda que eu quero termina porque não falta muito, falta poco, eu quero termina de estuda, eu quero mesmo. (S. 10 entrevista concedida em 09/07/2009)

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este trabalho teve como fonte propulsora inquietações derivadas da experiência profissional com crianças e adolescentes em diferentes espaços. Começou tratando da “cela” e finalizou considerando as possibilidades a partir da sala de aula. Praticamente metade deste estudo foi dirigido ao assunto Socioeducação e sobre esta Política Pública seguem-se as seguintes considerações:

A reflexão sobre o espaço-tempo histórico das políticas públicas destinadas às crianças e adolescentes acompanhada da experiência prática dentro de Instituições Socioeducativas possibilita alguns apontamentos sobre os desdobramentos nesta área: existem ainda influências da tradição cultural do passado que se refletem nas posturas de muitos profissionais que atuam neste contexto. A própria função atribuída ao Educador Social nas Instituições destinadas ao cumprimento de Medidas Socioeducativas em regime de privação de liberdade carrega muitas contradições posto que este profissional deve executar ações (que acabam se tornando verdadeiro rituais) circunscritas ao universo da área de Segurança Pública. Este fato em algumas Instituições Socioeducativas, dentro das rotinas de atendimento, acaba ganhando maior ênfase permitindo assim que o Educador Social seja mais identificado com um Agente de Segurança.

O desafio da aplicabilidade de uma verdadeira educação social que possa ser chamada de Socioeducação destinada aos adolescentes em conflito com lei exige alta especialidade e direcionamento peculiar que não deveria ser tratado, na hora da formação deste quadro profissional, pelo viés de requisitos genéricos distanciados da formação nas áreas humanas, especialmente na área específica da Educação. Procurando ir além desta questão que diz respeito ao atendimento nas Instituições Socioeducativas permanece ainda o desafio de transpor a realidade “intramuros”, pois o sucesso esperado no processo socioeducativo do adolescente só é atingido quando este efetivamente recebe concretas oportunidades de inserção social e isto requer a quebra de preconceitos e abertura da (e na) sociedade. No que diz respeito ainda ao atendimento ao adolescente em conflito com a lei é possível perceber alguns avanços, mas um projeto melhor de (e para) a sociedade é aquele onde existam alternativas e possibilidades para os (as) adolescentes que não o

ganho de visibilidade somente depois do conflito com a lei. E estas possibilidades podem acontecer dentro e paralelamente à escola.

No que concerne às Políticas Públicas relativas à Educação seguem as seguintes considerações: as investigações citadas no primeiro capítulo deste trabalho foram escolhidas inicialmente como argumento de que a questão do direito a Educação está implícita nas discussões sobre a temática da violência e criminalidade. O confronto dos dados levantados nas investigações citadas no início com os resultados colhidos no campo permitiram evidenciar um quadro de fatores que interferem sobremaneira na vida escolar dos adolescentes e que se agravam ainda mais quando o adolescente deixa a (ou é deixado fora da) escola. Assim é possível afirmar que a evasão escolar é um agravante a outros problemas vivenciados principalmente pelas camadas mais empobrecidas e que a soma deste fator com outros ainda mais complexos pode colaborar para que adolescentes entrem em conflito com a Lei.

Apesar da garantia de direitos prevista no ECA não ter sido acompanhada da necessária atribuição de responsabilidades (SILVA; NETO E MOURA, 2009, p. 296) as diretrizes que apontam a garantia de prioridade no atendimento à criança e ao adolescente responsabilizam o Poder Público para a tarefa da execução de políticas sociais destinadas à proteção da Infância e Juventude (Art. 4º Parágrafo Único). Essas políticas públicas (a exemplo das que foram citadas como ausentes na vida dos sujeitos participantes desta investigação) são lacunas que precisam ser priorizadas já que colaboram para a continuidade do acesso à Educação.

A pesquisa realizada considerou o espaço físico escolar de forma pormenorizada e deixou ressaltado o grande potencial de socialização que a escola possui, sendo este fator de grande importância nas fases da infância e da adolescência. O espaço sala de aula, especificamente, deixou resultados instigantes, pois este local foi um dos espaços que apresentou maior número de percepções e relatos negativos.

Uma das linhas de reflexão que se desdobra a partir deste dado, que surge como possibilidade paralela à escola, é o da necessidade de aprimoramento de outros espaços e pedagogias que possibilitem a Educação em diferentes contextos. Afirmar isto não contraria a idéia de que a Educação enquanto Política Social Básica, disponibilizada através da escola, precisa de consideráveis melhorias e a sala de aula necessita ser um espaço mais atrativo às crianças e adolescentes.

Sarmiento (2002) ao discutir o tema Infância, exclusão social e educação como utopia realizável fala de ações que podem habilitar a escola como instância promotora da cidadania a partir da participação política. Este autor ainda chama a atenção para a necessidade do reconhecimento dos direitos de participação das crianças e adolescentes na constituição do espaço público e pela mobilização expressiva de sua opinião que deve estar articulada ao espaço comunitário. E faz alguns apontamentos necessários para que a escola cumpra seu papel e alcance a utopia realizável que de forma sucinta são: a quebra dos elementos simbólicos que constituem o elemento comum da ação educativa e que conduzem à exclusão dos saberes das crianças dos grupos sociais das classes populares e das minorias étnicas e culturais. Para isso a escola precisa tornar-se uma instituição aprendente, encontrar seu caminho, pensar sua ação para além das normas, repensar seus fundamentos e os seus projetos.

O segundo apontamento está definido nesta afirmação de Sarmiento (2002, p. 278) “a escola poderá reconstituir-se e refundar-se civicamente se for capaz de fazer o cruzamento com uma lógica emergente, que é a lógica dos direitos da criança” (e do (a) adolescente). Esta idéia é reforçada da seguinte forma:

Esta articulação entre a lógica educativa e os direitos da criança, em todas as suas dimensões, é um esforço absolutamente essencial. Porém, não se deram ainda muitos passos, nem muito menos passos seguros, nesse sentido. (SARMENTO, 2002, p. 278)

O terceiro apontamento do autor fala do regresso da pedagogia, o regresso a questão dos saberes e da forma como os saberes são apreendidos, pois esta é uma questão central em todas as políticas educativas não excludentes. Sarmiento (2002, p. 279) afirma que as Ciências da Educação sabem pouco acerca do modo como se aprende, sobretudo em contextos multiculturais. Cita a fala de Bernard Charlot (1999) de que “há uma manifesta insuficiência do conhecimento adquirido acerca do modo como os meninos ou como as meninas das classes populares se articulam com os saberes escolares, os incorporam, os investem no seu discurso, e realizam todo o processo de codificação do conhecimento”. Sarmiento (2002, p. 279) instiga a busca da percepção “de como os saberes se tornam mais significativos mais desejados e mais susceptíveis de provocar a felicidade nos alunos e promover a sua cidadania ativa.” E este certamente é um campo aberto para a pesquisa em Educação especialmente para a Educação realizada em diferentes contextos

através de outras pedagogias.

Sarmiento ainda faz mais 4 apontamentos como necessários para que a educação seja concebida como política de vida. Estes estão fundamentados em cima do trabalho organizacional da escola vivenciado com a participação coletiva que envolve articulação em grupo; como um elo da política social envolvendo a dimensão da inserção social (idéia que foi defendida nesta dissertação); promoção da saúde e do bem estar das crianças/ adolescentes, idéia esta que remete a questão do projeto político pedagógico através de uma visão holística da pessoa; busca da renovação da tradição – reinvenção cívica da escola pública e finalmente não esquecer o papel do Estado na Educação. O autor manifesta a idéia de que o Estado deve ser capaz de providenciar apoio, ajuda colaboração e a intervenção reguladora contra as desigualdades e pela equidade.

Freire (2005, p. 42) fala da solidariedade social e política de que precisamos para construir uma sociedade menos feia e menos arestosa que tem na formação democrática uma prática de real importância. Neste aspecto a escola pode ser um espaço de “política de vida” (Sarmiento, 2002, citando Giddens) contra a exclusão e pela afirmação dos direitos sociais.

Sarmiento (2002) ainda comenta sobre a participação dos jovens na política que tem sido muitas vezes concebida como modo de cooptação pelos partidos 'adultos', através das 'juventudes partidárias', no entanto como defende este autor a participação política principalmente dos adolescentes exprime-se mais freqüentemente noutros espaços menos institucionalizados e convocam para a agenda política temas e questões que acabam por ganhar uma insuspeitável importância. Assim “mobilizar essa participação para o espaço público, sem que por esse efeito se gere a colonização dos mundos de vida infanto-juvenis, é hoje uma dimensão importante na inserção de jovens e um ponto central da renovação democrática”. (SARMENTO, 2002, p. 276)

Estas idéias de Sarmiento seguem uma tendência que no Brasil já está em maior ou menor medida acontecendo. Em dezembro de 2009 aconteceu a 8ª Conferência dos direitos da Criança e do Adolescente em Brasília, dos 1.800 delegados participantes 600 eram adolescentes eleitos em Conferências Regionais em todo o país. Uma das propostas que mereceu destaque nesta Conferência se refere à efetivação da Lei 11.525/2007 que exige que o Estatuto da Criança e do Adolescente seja incluído no currículo do Ensino Fundamental.

As propostas aprovadas neste movimento da sociedade também cabem dentro das ações da escola como política de vida. A seguir serão reproduzidas algumas destas: (proposta 06) universalizar o acesso e assegurar a permanência da criança e do adolescente na educação básica conforme artigo 21 da LDB de qualidade e em período integral, respeitando e valorizando as diversidades; (proposta 07) fortalecer uma política de educação integral de qualidade, por meio de ações articuladas com as áreas setoriais, especialmente de esportes e cultura, tecnologias de informação, meio ambiente e direitos humanos, com participação da comunidade escolar; (proposta 08) incluir os temas de Direitos Humanos e Direitos da Criança e do Adolescente como temas transversais e estruturantes no currículo de todos os níveis e modalidades da educação formal nas escolas públicas e privadas, buscando envolver a comunidade escolar, assim como na educação não formal; (proposta 26) efetivar e aprimorar, imediatamente, por meio de obrigatoriedade legal o Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo como política intersetorial co-financiada pelas três esferas de governo, priorizando as Medidas Socioeducativas em meio aberto (liberdade assistida e prestação de serviço a comunidade), garantindo a convivência familiar e comunitária, assim como a profissionalização e a inserção no mercado de trabalho e melhorando a estrutura, e a implantação e a forma de execução das medidas de internação nos centros socioeducativos, exigindo o acompanhamento de defensores públicos especializados em todas as fases do processo de apuração de atos infracionais; (proposta 41) sensibilizar permanentemente as famílias, a comunidade, a sociedade em geral e o poder público para que crianças e adolescentes possam ser ouvidos, entendidos e possam participar das decisões a seu respeito, como parte da sua formação para a cidadania; (proposta 42) assegurar a todas as crianças e adolescentes o acesso a informação para o exercício de seu direito à participação sobre temas relacionados às políticas sociais, educacionais, econômicas e ambientais, inseridas no PPP (Projeto Político Pedagógico), PDE (Plano de Desenvolvimento Educacional), matriz curricular e planejamento pedagógico; (proposta 43) assegurar às crianças e adolescentes o direito de participar, opinar e ter suas idéias consideradas nos espaços de articulação, elaboração, deliberação, execução e fiscalização das políticas públicas voltadas a esse público, nos três níveis de poder e esferas governamentais; (proposta 44) viabilizar a participação de crianças e adolescentes nos Conselhos dos Direitos e setoriais nas três esferas de

governo; (proposta 46) tornar obrigatório e propiciar aos professores da rede pública privada técnicos(as) educacionais, orientadores sociais, profissionais que atuam com crianças e adolescentes, com o apoio dos sindicatos e respectivos conselhos de classe, a formação continuada sobre protagonismo de crianças e adolescentes, fortalecendo assim, os verdadeiros sujeitos de direitos; (proposta 47) garantir processos qualificados de formação que estimulem as crianças e adolescentes a se tornarem agentes multiplicadores dos seus direitos e deveres em grupos comunitários e escolas a fim de ampliar a sua força política e representativa; (proposta 48) efetivar mecanismos para a garantia de participação de crianças e adolescentes em audiências públicas do Poder Legislativo nas três esferas de governo (Câmaras de Vereadores, Assembleias Legislativas, Câmara dos Deputados e Senado Federal – contemplando a representação de todos os estados), como convidados/as permanentes com direito a voz, inclusive em suas Comissões Temáticas e Grupos de Trabalho; (proposta 49) Garantir a implantação e a implementação, incentivar e efetivar a formação política e cidadã e a participação de crianças e adolescentes em Câmaras Mirins ou Parlamentos Jovens, nas diferentes esferas administrativas, para que possam atuar nos poderes para elaborar indicações, requerimentos e projetos de lei, e também fiscalizar as políticas públicas, como forma de ampliar os espaços de cidadania; (proposta 50) garantir a efetivação de mecanismos de escuta, com temáticas e metodologias adequadas à faixas etárias, para que seja considerada a opinião de crianças e adolescentes na elaboração do orçamento público, nos três níveis de governo, e nas políticas públicas voltadas ao público infanto-juvenil.

Estes caminhos apontados de uma utopia (que pode ser) realizável, também cooperam para que crianças e adolescentes possam ter uma existência mais digna e quem sabe para atingir uma sociedade em que os espaços destinados a este público sejam possibilitadores do pleno acesso à Educação e que as “celas” cada vez mais percam terreno para as salas de aula e demais espaços promotores da inclusão social.

REFERÊNCIAS

ABADE, L. **“Radiografia dos abrigos”**- Jornal do Brasil (28/04/2009). Disponível em: <<http://jbonline.terra.com.br/pextra/2009/04/28/e280424308.asp>>. Acesso em: 03 de mai. 2009.

ALBARRÁN, P. O. **Debates: Protagonismo Juvenil**. Disponível em: <<http://www.tvebrasil.com.br/salto/boletins2001/dpju/dpju0.htm>>. Acesso em: 22 de janeiro de 2010.

ALVES, A. C. **Cultura da violência no Brasil**. Disponível em: <http://www.multirio.rj.gov.br/sec21/chave_artigo.asp?cod_artigo=3481>. Acesso em 29 de abril de 2009.

ALVIM, M. R. B. et al. **Da violência contra o “menor” ao extermínio de crianças e adolescentes**. Rio de Janeiro: NEPI/CBIA, 2002.

ANTONELLI, D. Há luz no fim do túnel: Sair do mundo da dependência química é possível. Força de vontade é essencial para o primeiro passo. **Jornal da Manhã**. Ponta Grossa, 17 de janeiro de 2010. Disponível em: <<http://www.jmnews.com.br/index.php?setor=NOTICIAS&nid=512102>>. Acesso em: 20 de janeiro de 2010.

ARAÚJO, D. C.; COUTINHO, I. J. S. S. **80 anos do Código de Menores Mello Mattos: a vida que se fez lei**. Jus Navigandi, Teresina, ano 12, n. 1673, jan. 2008. Disponível em: <<http://jus2.uol.com.br/doutrina/texto.asp?id=10879>>. Acesso em: 18 mar. 2009.

ARROYO, M. **Imagens quebradas: Trajetórias e tempos de mestres e alunos**. Rio de Janeiro: Vozes, 2004.

AZEVEDO, J. M. L. **A educação como política pública**. Campinas, SP: Autores associados, 2004.

BAPTISTA, M. L. C. **A subjetividade nos estudos de recepção**. Anais IV Encontro Iberoamericano de Ciências da Comunicação, GT - Estudos de recepção, Santos, setembro de 1997. Disponível em: <www.eca.usp.br/alaic/congresso1999/5gt/maria%20l.%20c.rtf>. Acesso em: 10 de novembro de 2009.

BITTENCOURT, L. A Algumas considerações sobre o uso da imagem fotográfica na pesquisa antropológica In: BIANCO, B. F.; LEITE, M. L.M. **Desafios da imagem: fotografia, iconografia e vídeos nas ciências sociais**. 5ª ed. Campina, SP: Papyrus, 2006. p. 197-212

BONETI, L. W. Políticas Públicas e violências no Brasil. **Revista Igualdade**, v.14, n. 42, Curitiba, mar. de 2008.

BRASIL. **Lei 8.069, de 13 de julho de 1990**. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Disponível em:

<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L8069.htm> Acesso em: 08 mai. 2010.

BRASIL. Ministério da Educação. **Plano Nacional de Educação (2000)**. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/pne.pdf>> Acesso em 04 de dezembro de 2009.

BRASIL. Ministério da Educação. **Resolução CNE/CEB n. 2**, de 11 de setembro de 2001. Disponível em: <portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB0201.pdf>. Acesso em: 04 de novembro de 2009.

BRASIL. Propostas aprovadas para os anais da 8ª Conferência Nacional Dos Direitos da Criança e do Adolescente/ **Plenária da 8ª Conferência Nacional**. Brasília, 10 de dezembro de 2009. Disponível em: <<http://www.direitosedacrianca.org.br/midia/publicacoes/propostas-aprovadas-paraos-anais-da-8a-conferencia>>. Acesso em: 8 de fevereiro de 2010.

BRASIL - **Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo - SINASE**, Brasília, junho de 2006.

BRICK, L. R. De seis cidades, PG tem o menor saldo de emprego: Ponta Grossa criou 1.322 empregos no ano passado. Saldo é inferior ao registrado. **Jornal Diário dos Campos**, Ponta Grossa, 21 de janeiro de 2010. Disponível em: <http://www.diariodoscamos.com.br/index.cfm?ver_edicao=16801¬icia_id=201868&secao_id=21> Acesso em 21 de janeiro de 2010.

BRUYNE, P.; HERMAN, J.; SCHOUTHEETE, M. **Dinâmica da pesquisa em ciências sociais**. 2. Ed. Rio de Janeiro: F. Alves, 1982.

CABRAL, C. S. “Gravidez na adolescência” e identidade masculina: repercussões sobre a trajetória escolar e profissional do jovem. **Revista Brasileira de Estudos de População**, v.19, n.2, p. 179-196, jul./dez. 2002.

CALDEIRA F. S. S.; ROCHA S. M. A. e PEIXE B. C. S. **Estudo do custo do adolescente em conflito com a lei sob regime de internação, no Estado do Paraná, com base na metodologia proposta pelo UNICEF – ano de 2006**. Paraná. Disponível em: <<http://www.repositorio.seap.pr.gov.br/modules/conteudo/conteudo.php?conteudo=18>>. Acesso em janeiro de 2010.

CARDIA, N.; ADORNO S.; POLETO, F. Homicídios e violação de direitos humanos em São Paulo. **Estud. Av.** v.17 n. 47, p. 43-73, jan. 2003.

CASTRO, M. G.; ABRAMOVAY, M. Jovens em situações de Pobreza, vulnerabilidades sociais e violências. **Cadernos de Pesquisa**, n. 116, p.143-176, julho de 2002.

CHIMIN JUNIOR, A. B. **O espaço como componente da vulnerabilidade aos atos infracionais desenvolvidos por adolescentes do sexo masculino em conflito com a lei em Ponta Grossa – Paraná**. 2009. 144 f. Dissertação (Mestrado em Geografia) Universidade Estadual de Ponta Grossa. Ponta Grossa, 2009.

CLAVAL P. A geografia e a percepção do espaço. **Revista Brasileira de Geografia**,

Rio de Janeiro, v. 45, n. 2, p. 243-255, abr./jun, 1983.

COSTA, A. C. G. **Brasil, criança urgente: a lei 8.069/90**. BH: Columbus, 1989.

_____**De menor a cidadão: notas para uma história do novo direito da infância e da juventude no Brasil**. Brasília: Governo do Brasil, Brasília, 1991.

_____**Aventura pedagógica: caminhos e descaminhos de uma ação educativa**. Belo Horizonte: Modus Facendi, 2001.

_____**Pedagogia da presença: da solidão ao encontro**. Belo Horizonte: Modus Facendi, 2001.

CRUZ G. C.; FERREIRA J. R. Processo de formação continuada de professores de educação física em contexto educacional inclusivo. **Revista Brasileira Ed. Fís. Esp.**, São Paulo, v.19, n.2, p. 63-80, abr./jun. 2005.

CURY, C. R. J. Direito à educação: direito à igualdade, direito à diferença. **Cad. Pesqui.** 2002, n.116, pp. 245-262.

DIGIÁCOMO, M. J. **Evasão escolar: não basta comunicar e as mãos lavar (s/d)**. Disponível em: <www.mp.pr.gov.br>. Acesso em: 22 nov. 2008.

DIMENSTEIN, G. **O mistério das bolas de gude: histórias de humanos quase invisíveis**. Campinas, S. P.: Papirus, 2006.

FRANCO, M. L. P. B. **Análise de conteúdo**. Brasília, 2ªed. Líber Livro Editora, 2005

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREITAS, M. T. A. A abordagem sócio-histórica como orientadora da pesquisa qualitativa. **Cadernos de Pesquisa**, n. 116, p. 21-39, jul. 2002.

GADOTTI, M. **Paulo Freire, 5 anos depois um legado de esperança**. Fórum Paulo Freire - III Encontro Internacional. Los Angeles, 18 a 21 de setembro de 2002. Disponível em: <http://www.forumeducacao.hpg.ig.com.br/ecopedagogia/paulofreire5.htm#_ftn1>. Acesso em: 6 de novembro de 2009.

GALLO, A. E.; WILLIANS L. C. A. Adolescentes em conflito com a lei: uma revisão de fatores de risco para a conduta infracional. **Psicologia: Teoria e Prática**, v.7 n.1 p. 81-95, 2005.

_____**A escola como fator de proteção à conduta infracional de adolescentes**. **Cadernos de Pesquisa**, v.38, n.133, p. 41-59, jan. abr. de 2008.

GAMBOA, S. A. S. A dialética na pesquisa em educação: elementos de contexto. In: FAZENDA, L. (Org.) **Metodologia da Pesquisa Educacional**. 11. Ed. São Paulo: Cortez, 2008.

GONÇALVES, E. M.; AZEVEDO A. B. O rádio na escola como instrumento de cidadania: uma análise do discurso da criança envolvida no processo. **Revista Acadêmica do Grupo Comunicacional de São Bernardo**, v.1, n.2, jul./dez. de 2004, p. 1 - 17.

IRELAND, V. E. **Repensando a escola**: um estudo sobre os desafios de aprender, ler e escrever. Brasília: UNESCO, MEC/INEP, 2007.

KOSSOY, B. **Fotografia e História** 2ª ed. rev. São Paulo: Ateliê Editorial, 2001.

KOZEL, S.; FILIZOLA, R. **Didática de geografia: memórias da terra o espaço vivido**. São Paulo: FTD, 1996.

KUHLMANN, S. R. D.; GRILLO, V. T. M. O direito a permanência na escola. **Revista Igualdade**, v. 3, n. 9, out./dez. de 1995

LACERDA, P. M. **Universalização do ensino fundamental, uma etapa concluída? Estudo sobre crianças/adolescentes (7 a 14 anos) fora da escola, segundo dados da pesquisa sobre padrões de vida (IBGE)**. Disponível em: <www.anped.org.br/reunioes/23/textos/1303/pdf>. Acesso em: 05 out. 2008.

LEITE, M.L.M. Texto visual e texto verbal In: BIANCO, B. F.; LEITE, M. L.M. **Desafios da imagem: fotografia, iconografia e vídeos nas ciências sociais**. 5ª ed. Campinas, SP: Papirus, 2006. p. 37-49

LORENZI, G. W. **Escola... pra quê mesmo?** 19 de outubro de 2009. Disponível em: <<http://www.promenino.org.br/Ferramentas/DireitosdasCriancaseAdolescentes/tabid/77/Conteudold/1ebaf25c-8fc8-4409-a316-b6bc76ef5010/Default.aspx>>. Acesso em 06 de janeiro de 2010.

MACHADO JUNIOR, C. P. S. **O direito à educação na realidade brasileira**. São Paulo: Ltr, 2003.

MACIEL, Rosa Maria. **O “meu guri”: o papel da exclusão escolar na gênese da violência**. São Paulo, LCTE, 2005.

MASSUQUETO, M. F. M.; POSTIGLIONI, Z. R. S. V.; BRANDALISE, M. A. **Avaliação da política de atenção ao adolescente autor de ato infracional: um estudo de caso**. Disponível em: <<http://www.repositorio.seap.pr.gov.br/modules/conteúdo/conteudo.php?conteudo=18>>. Acesso em 10 de dezembro de 2009.

MELLO, J. B. F. Geografia humanística: a perspectiva da experiência vivida e uma crítica radical ao positivismo. **Revista brasileira de Geografia**, Rio de Janeiro, v. 52, n. 4, p. 91-115, out./dez. 1990.

MÉNDEZ, E. G. **Adolescentes em conflito com a lei: segurança cidadã e direitos fundamentais**. Mimeo, 1996.

_____ Origem, sentido e futuro dos direitos humanos: reflexões para uma

nova agenda. **Revista internacional de Direitos Humanos - Sur**, São Paulo, v.1, n.1, p. 7 – 19, 1º semestre de 2004.

MORAES, P. R. B. **Juventude, medo e violência**. Ciclo de Conferências Direito e Psicanálise novos e invisíveis laços sociais. p. 1 - 17. Disponível em: <<http://www.forumseguranca.org.br/referencias/juventude-medo-e-violencia>> Acesso em 07 dez. 2009.

MOREIRA, O. R. **Políticas Públicas e o direito à educação**. Belo Horizonte: Fórum, 2007.

NASCIMENTO, E. **Espaço e desigualdade: mapeamento e análise da dinâmica de exclusão/inclusão social na cidade de Ponta Grossa (PR)** – 2008. 175 f. Dissertação (Mestrado em Gestão de Território) Universidade Estadual de Ponta Grossa, Ponta Grossa, 2008.

OLIVEIRA, E. M. D. **Por uma Arquitetura Socioeducativa para adolescentes em conflito com a lei: uma abordagem simbólica da relação pessoa-ambiente**. 2008 149 f. Dissertação (Mestrado em Arquitetura e Urbanismo). Programa de Pós Graduação Universidade Federal de Florianópolis, Florianópolis, 2008.

PARANÁ. **Atenção ao menor infrator ganha reforço. Agência Estadual de Notícias**. Paraná, 15 de março de 2005. Disponível em: <<http://www.aen.pr.gov.br/modules/noticias/article.php?storyid=9847>>. Acesso em abril de 2009.

PARANÁ. **Conselho Estadual de Defesa da Criança e do Adolescente**. Política de atendimento dos direitos da criança e do adolescente no Estado do Paraná. Curitiba: CEDCA, 2001. 3ª Edição.

PARANÁ. **Secretaria de Estado de Educação do Paraná**. O que é Patrulha Escolar Comunitária: a escola pode não ter só o que gostaríamos que tivesse, mas poderemos fazer dela um lugar bem melhor. Disponível em: <http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/-portal/patruhaescolar/pt_oque.php>. Acesso em 20 de dezembro de 2010.

PAULA, M.P.P.; SACKS, J.; MASSUQUETO M. F. M. **Discussão de uma política municipal de atendimento ao autor de ato infracional em Ponta Grossa**. 1994. Trabalho de Conclusão de Curso (Especialização em Política Social da Universidade Estadual de Ponta Grossa) Universidade Estadual de Ponta Grossa, 1994.

PEREIRA, I. ; MESTRINER M. L. **Liberdade assistida e prestação de serviços à comunidade: medidas de inclusão social voltadas a adolescentes autores de ato infracional**. São Paulo: IEE/PUC-SP; FEBEM-SP, 1999.

RIBEIRO, V. M.; RIBEIRO, V. M.; GUSMÃO, J. B. de. Indicadores de qualidade para a mobilização da escola. **Cadernos de Pesquisa**, 2005, vol.35, n.124, pp. 227-251.

ROSSATO, G. E. **Meninos de rua: quem são, quantos são, como são, como vivem**. Maringá, PR: Massoni, 2003.

SADER, E. et al **Fogo no pavilhão: Uma proposta de liberdade para o menor**. São Paulo/SP: Ed Brasiliense, 1987.

SAMAIN, E. Questões heurísticas em torno do uso das imagens nas ciências sociais In: BIANCO, B. F.; LEITE, M. L.M. **Desafios da imagem: fotografia, iconografia e vídeos nas ciências sociais**. 5ª ed. Campina, SP: Papyrus, 2006. p. 51 – 62

SANTOS, B. S. **Um discurso sobre as ciências**. Porto, Afrontamento: 2002.

SANTOS, E. M. S. Políticas públicas sobre drogas no município de Ponta Grossa **Emancipação**, Ponta Grossa, v.8 n.2 p. 59-74, 2008. Disponível em <<http://www.uepg.br/emancipacao>>. Acesso em dezembro de 2009.

SARMENTO M. J. Infância, exclusão social e educação como utopia realizável. **Educação & Sociedade**, v. 33 n. 78 Abr. p. 265-283, 2002.

SCHEFFER, S. M. Espaço urbano e política habitacional: uma análise sobre Ponta Grossa. **Emancipação**, v.6, n. 1, p. 257-278, 2006.

SCHENKER, M.; MINAYO, M. C. S. Fatores de risco e de proteção para o uso de drogas na adolescência. **Ciências Coletiva**, v.10, n. 3, p. 707-717, 2005.

SCHILLING, F. **A sociedade da insegurança e a violência na escola**. São Paulo: Moderna, 2004.

SÊDA, E. **Infância e Sociedade: Terceira via/ o novo paradigma da criança na América Latina**. Campinas, SP, 1998. Disponível em: <<http://www.edsonседа.com.br>>. Acesso em: 22 de abr. de 2009.

 Eu criança: adulto do futuro, cidadão do presente. Edição Ades, Rio de Janeiro MVII, 2007. Disponível em: <<http://www.edsonседа.com.br>>. Acesso em: 15 de setembro de 2009.

SILVA, R. **Direito do menor X direito da criança**. Disponível em: <<http://www.neofito.com.br/artigos/art01/civil8.htm>>. Acesso em: setembro de 2009.

SILVA, R.; NETO, J. C. S. e MOURA, R. A. **Pedagogia Social**. São Paulo, Expressão e Arte Editora, 2009.

SILVA, I. R. O. **O projeto educação e cidadania e a escolarização do adolescente autor de ato infracional**. 2008. 265 f. Dissertação (Mestrado em Educação) Universidade Estadual Paulista, Instituto de Biociências de Rio Claro, São Paulo, 2008.

SPOZATI, A. Exclusão Social e Fracasso Escolar. **Em Aberto** / Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais. Brasília, V.17, p. 20-32, jan. de 2000.

TEIXEIRA, M. L. T. **Uma relação delicada: a escola e o adolescente**. Disponível em: <<http://www.promenino.org.br/Ferramentas/Conteudo/tabid/77/ConteudoId/.aspx>>. Acesso em: 10 de nov. de 2008.

TUAN, Yu-fu. **Topofilia: um estudo da percepção, atitudes e valores do meio ambiente**. São Paulo: DIFEL, 1980.

UNICEF: Brasil ainda tem 680 mil crianças fora da escola. Terra notícias, 09 de junho de 2009. Disponível em: <<http://noticias.terra.com.br/educação/internao,,013814539-E18266,00.html>> Acesso em: 10 de abril de 2009.

VERONESE, J. R. P. A educação básica na legislação brasileira. **Revista Seqüência**, Florianópolis, n.47, p. 99-125, dez. 2003.

VOLPI, M. **Sem liberdade, sem direitos: a experiência de privação de liberdade na percepção dos adolescentes em conflito com a lei**. São Paulo: Cortez, 2001.

ZAGO, Nadir. Realidades sociais e escolares e dinâmica familiar nos meios populares. **Paidéia**. Ribeirão Preto, v. 8, n. 14-15, p. 63-73, 1998.

ANEXOS

ANEXO I
UNIVERSIDADE ESTADUAL DE PONTA GROSSA
PRÓ- REITORIA DE PESQUISA E PÓS- GRADUAÇÃO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Você está sendo convidado para participar, como voluntário, em uma pesquisa. Após ser esclarecido sobre as informações a seguir, no caso de aceitar fazer parte do estudo, assine ao final deste documento, que está em duas vias. Uma delas é sua ou do seu responsável legal e a outra é do pesquisador responsável. Em caso de recusa você não será penalizado de forma alguma.

INFORMAÇÕES SOBRE A PESQUISA:

Título do Projeto: “Representações Sociais da Escola sob o olhar de adolescentes que passaram pelo processo de evasão escolar e situações de conflito com a lei³⁸”

Pesquisador Responsável: Rosemeri T. F. da Rocha

A intenção desta pesquisa é despertar nos adolescentes participantes da entrevista as suas lembranças do cotidiano escolar (através de fotografias das últimas escolas pelas quais passaram, antes de ter parado de estudar e a partir destas imagens escutar suas experiências, suas percepções, formas de sociabilidade e atuação). E a partir destas informações- levantar propostas que fortaleçam ações favorecedoras da permanência da criança/adolescente na escola.

Comprometo-me a respeitar integralmente as recomendações da Resolução 196/96 do Conselho Nacional de Saúde nos aspectos pertinentes a esta pesquisa destacando a seguir “a liberdade do sujeito se recusar a participar ou retirar seu consentimento, em qualquer fase da pesquisa, sem penalização alguma e sem prejuízo ao seu cuidado; e a garantia do sigilo que assegure a privacidade dos sujeitos quanto aos dados confidenciais envolvidos na pesquisa. E também o Estatuto da Criança e do Adolescente que no Art. 17. declara que o “O direito ao respeito consiste na inviolabilidade da integridade física, psíquica e moral da criança e do adolescente, abrangendo a preservação da imagem, da identidade, da autonomia, dos valores, idéias e crenças, dos espaços e objetos pessoais.”

Assinatura do pesquisador _____

◆ CONSENTIMENTO DA PARTICIPAÇÃO DA PESSOA COMO SUJEITO

Eu, _____, abaixo assinado, concordo em participar do estudo “Representações Sociais da Escola sob o olhar de adolescentes que passaram pelo processo de evasão escolar e situações de conflito com a lei”, como sujeito. Fui devidamente informado e esclarecido pela pesquisadora Rosemeri T. F. da Rocha sobre este estudo, os procedimentos nela envolvidos e os benefícios decorrentes de minha participação. Foi-me garantido que posso retirar meu consentimento a qualquer momento.

Ponta Grossa, _____.

 Nome e assinatura do sujeito da pesquisa *

 Pai / Mãe ou Responsável Legal *

Presenciamos a solicitação de consentimento, esclarecimentos sobre a pesquisa e aceite do sujeito em participar

Testemunhas (não ligadas à equipe de pesquisadores):

Nome: _____ Assinatura: _____

Nome: _____ Assinatura: _____

³⁸ O título desta pesquisa foi mudado para “A sala de aula e a “cela” como espaços representativos das Políticas Públicas de Educação e de Socioeducação: uma abordagem a partir dos espaços vividos

ANEXO II**QUESTIONÁRIO DE ESTIMATIVA RÁPIDA**

Você freqüentou creche?

() SIM () NÃO

Com qual idade começou freqüentar a escola?

Reprovou de ano alguma vez? Teve dificuldades de aprendizagem (notas baixas)?

Havia escolas próximas a sua residência?

O lugar em que você morava é na área urbana – perto ou longe do centro da cidade?

Quando você estudava quantas pessoas moravam com você? Descrever grau de parentesco:

Quem sustentava a casa? Qual ocupação exercia? Sabe o valor da renda da família?

Qual a escolaridade de seus pais?

—

Você já trabalhou? Freqüentou escola ao mesmo tempo em que trabalhava?

Você parou de estudar em qual série?

Quanto tempo ficou fora da escola?

Quais motivos o levaram a parar de ir para a escola?

ANEXO III



TERMO DE COMPROMISSO DE PESQUISA

Aos ____ dia(s) do mês ____ de 2008, na cidade de Curitiba/PR, em decorrência do Termo de Compromisso entre a Secretaria de Estado da Criança e Juventude, neste ato representadas pelas partes a seguir nominadas:

CEDENTE

NOME DA INSTITUIÇÃO DE ENSINO	CNPJ
--------------------------------------	-------------

.....**ENDEREÇO COMERCIAL**.....

RUA/AVENIDA/ETC	NÚMERO	COMPLEMENTO
------------------------	---------------	--------------------

BAIRRO/DISTRITO	CEP	Município:
------------------------	------------	-------------------

E-MAIL	FAX/RAMAL	TELEFONE/FAX
---------------	------------------	---------------------

.....**REPRESENTADA POR**

NOME	CARGO/FUNÇÃO
-------------	---------------------

CONCEDENTE

NOME DO SECRETARIA DE ESTADO DA CRIANÇA E JUVENTUDE	ÓRGÃO	CNPJ 09088839/000 1-06
--	--------------	-------------------------------------

.....**ENDEREÇO COMERCIAL**.....

RUA/AVENIDA/ETC RUA HERMES FONTES	NÚMERO 315	COMPLEMENTO TO
BAIRRO/DISTRITO BATEL	CEP 80440070	MUNICÍPIO Curitiba

E-MAIL secj@pr.gov.br	FAX/RAMAL (41)3270-1000	TELEFONE/RAMAL (41)3270-1083
---------------------------------	-----------------------------------	--

.....**REPRESENTADA POR**.....

NOME Thelma Alves de Oliveira	CARGO/FUNÇÃO Secretária
---	-----------------------------------

PESQUISADOR(A)

NOME		DO(A)		PESQUISADOR(A)	
REGISTRO GERAL	CPF	DATA NASCIMENTO	SÉRIE/PERÍODO	TURNO/TURMA	
CURSO					MATRÍCULA

.....**ENDEREÇO COMERCIAL**.....

RUA/AVENIDA/ETC			NÚMERO	COMPLEMENTO
BAIRRO/DISTRITO		CEP	MUNICÍPIO	
E-MAIL		TELEFONE/RAMAL	CELULAR	

Celebram este Termo de Compromisso de Pesquisa, estipulando entre si as cláusulas e condições seguintes, com vistas ao:

CLÁUSULA 1ª - O Termo de Compromisso de Pesquisa tem por objetivo formalizar as condições básicas para a realização de Pesquisa da UNIVERSIDADE junto a Órgão CONCEDENTE, sendo obrigatória a apresentação do Projeto de Pesquisa explicitando com clareza, objetivos, metodologia e justificativa.

CLÁUSULA 2ª - O Termo de Compromisso de Pesquisa firmado entre a CONCEDENTE e o Pesquisador tem por objetivo particularizar a relação jurídica especial, caracterizando-se pela não vinculação empregatícia e, quando necessário, realizado o estágio supervisionado.

CLÁUSULA 3ª - Ficam estabelecidas entre as partes, as seguintes condições básicas para a realização do Pesquisa:

1. Este Termo de Compromisso de Pesquisa terá vigência de um (___) _____, podendo ser renunciado a qualquer tempo, unilateralmente, mediante comunicação escrita;
2. A Pesquisa será realizada em horário compatível com os CENSEs, de acordo com escala previamente elaborada pela Direção do CENSE.

CLÁUSULA 4ª – No desenvolvimento da pesquisa caberá:

I - À CONCEDENTE

- 1 Autorização para o Pesquisador realizar pesquisas nos CENSEs, mediante avaliação técnica da Secretaria da Criança e da Juventude;
- 2 A Equipe técnica dos CENSEs deverá acompanhar o Pesquisador na realização da pesquisa.

II - AO PESQUISADOR

- a) cumprir com empenho e interesse, a programação estabelecida para sua Pesquisa;
- b) elaborar e entregar à Secretaria da Criança e Juventude e aos CENSEs, relatórios sobre sua pesquisa;
- c) observar e obedecer as normas internas da CONCEDENTE e do Serviço Público Estadual, bem como outras eventuais recomendações emanadas pela chefia imediata e/ou pelo supervisor e ajustadas entre as partes.

III - A PESQUISA

- a) Deverá ter conteúdo de relevância social e, especialmente, importância para os adolescente em conflito com a lei;
- b) Conter fundamentos teóricos e éticos, os quais deverão dar sustentação ao tipo de pesquisa a ser realizada;
- c) Ser compatível com o modo como a Instituição poderá se apropriar do resultado para qualificar ainda mais o desenvolvimento do trabalho com os adolescentes;
- d) Será submetida a rotina dos CENSEs, subordinando-se a ele;
- e) Será acompanhada por técnico dos CENSEs.

CLÁUSULA 5ª – Os procedimentos para realização da pesquisa devem observar rigorosamente as normativas dos CENSEs (rotinas de segurança) e será exigida autorização

do seu responsável legal para ser efetivada;:

4. Todo acesso do Pesquisador se dará com a prévia autorização da direção do Centro de Sócio educação ou por aquele que estiver respondendo por ela.
5. O acesso do Pesquisador ocorrerá no horário de expediente, previamente agendado com o Diretor dos CENSEs.
6. Toda autorização será precedida de identificação e apresentação do motivo do ingresso nas dependências do centro.
7. Caberá ao vigilante da guarita de rua solicitar o RG ou documento de identificação do Pesquisador, conferir e registrar em formulário próprio o nome, o número do documento apresentado, a data e o horário de entrada, o motivo do ingresso na unidade e o setor/pessoa que irá recebê-lo.
8. O Pesquisador será encaminhado a Equipe Técnica.

CLÁUSULA 6ª – Normas de Conduta do Pesquisador:

1. São deveres do Pesquisador nos Centros de Socioeducação:

- Manter sigilo absoluto sobre procedimentos de segurança, sobre história de vida e situação judicial dos adolescentes;
- Primar pelo comportamento ético e moral dentro do Centro, tanto no trato com os adolescentes como com a equipe técnica;
- Ser assíduo e realizar suas tarefas com responsabilidade e compromisso profissional;
- Respeitar rigorosamente os horários de comparecimento ao trabalho e intervalos estipulados para a refeição;
- Manter uma conduta exemplar, de modo a influenciar positivamente os adolescentes;
- Submeter-se à revista ao adentrar ao Centro, quando exigido;
- Zelar pela disciplina geral do Centro;
- Apresentar-se aos CENSEs com vestuário apropriado, bem como em condições devidas de asseio corporal.

2. É vedado ao pesquisador:

1. Fazer acordos, negociações e troca de favores com adolescentes;
2. Prestar informações aos adolescentes sobre a vida pessoal;
3. Dar para os adolescentes, objetos, alimentos, correspondências ou qualquer outro material não previsto na rotina da atividade;
4. Receber presentes dos adolescentes;

5. Tratar os adolescentes de forma diferenciada quanto às exigências ou benefícios;
6. Usar roupas provocativas, sujas, transparentes, curtas ou que contenham símbolos e/ou logotipos de times esportivos, partidos políticos ou religião;
7. Fumar nos locais de acesso aos adolescentes;
8. Portar armas de qualquer espécie e telefones celulares nas áreas de acesso aos adolescentes, seguindo as normas de segurança do Centro;
9. Fazer pregações políticas ou religiosas dentro do Centro;
10. Usar apelidos ou adjetivos depreciativos ao se referir aos adolescentes;
11. Manifestar ou incentivar idéias que não coadunem com as diretrizes do Centro ou que incitem revolta ou reações agressivas nos adolescentes;
- 1) Adentrar a área de acesso aos adolescentes com quaisquer objetos ou substâncias desnecessários e não autorizados, que ameacem a segurança e ou possam servir como moeda de troca para os adolescentes;
12. Assediar ou abusar moral ou sexualmente de qualquer pessoa dentro do Centro;
13. Utilizar qualquer forma de agressão, seja física ou verbal;
14. Manter envolvimento e/ou relacionamento afetivo com adolescentes;
15. Fazer uso de álcool ou qualquer substância tóxica.

Materiais proibidos

É proibida a entrada dos seguintes materiais na área de segurança do centro:

1. Armas de fogo;
2. Objetos perfuro-cortantes – facas, navalhas, estiletes, canivetes, metais pontiagudos e outros similares;
3. Drogas;
4. Bebidas alcoólicas;
5. Cigarro, charuto ou produto similar;
6. Fósforos, isqueiros ou similares;
7. Espiriteiras, fogareiros;
8. Produtos inflamáveis;
9. Produtos inalantes e/ou entorpecentes;
10. Revistas pornográficas e/ou eróticas;
11. Periódicos que fazem apologia à violência;
12. Jornais que tragam notícias do mundo do crime;
13. Telefone celular;
14. Quaisquer objetos que, a juízo da direção e/ou responsável pela segurança, constituir

ameaça à vida, à integridade física, emocional e moral dos internos e funcionários e/ou risco de causar danos no patrimônio.

CLÁUSULA 7ª – Constituem motivos para o cancelamento automático da vigência do presente Termo de Compromisso:

- a) automaticamente, ao término da pesquisa;
- b) a qualquer tempo por interesse da Secretaria ou dos CENSEs;
- c) a pedido do Pesquisador;
- d) em decorrência do descumprimento de qualquer compromisso assumido na oportunidade da assinatura do Termo de Compromisso da Pesquisa;
- e) pelo não comparecimento, sem motivo justificado.

CLÁUSULA 8ª – De comum acordo as partes, fica eleito o foro da cidade de Curitiba-PR, para dirimir qualquer dúvida ou litígio que se origine da execução deste Termo, renunciando a qualquer outro, por mais privilegiado que seja.

E por estarem de comum acordo com as condições deste Termo de Compromisso de Pesquisa, as partes assinam em 03 (três) vias de igual teor.

Curitiba, , de 2008.

Concedente

com carimbo

Pesquisador(a)

Instituição de Ensino

com carimbo

Testemunha

Testemunha



Curitiba, 06 de janeiro de 2009.

De: Deborah Toledo Martins – COOS

Para: Diretor do Cense Ponta Grossa – Senhor Amarildo Rodrigues da Silva

Informamos que, após a análise técnica, o projeto de pesquisa de ROSEMERI TEREZINHA FERREIRA DA ROCHA, sobre “Representações sociais da escola sob o olhar de adolescentes que passaram pelo processo de evasão escolar e situações de conflito com a lei”, obteve parecer FAVORÁVEL da Secretaria de Estado da Criança e da Juventude. Com esta aprovação, a referida pesquisadora efetuará sua pesquisa nesta unidade, a partir da data e em horário compatível com o Cense, a ser combinados entre pesquisadora e Direção do Cense.

Ressaltamos a importância da aplicação do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido aos sujeitos que participarão da pesquisa.

Mediante esta aprovação, estamos enviando dois Termos de Compromisso de Pesquisa para que um fique no Cense e o outro seja entregue à pesquisadora, juntamente com a folha de rosto para pesquisas envolvendo seres humanos do Conselho de Ética.

Solicitamos que nos envie resultado da pesquisa quando esta estiver finalizada.

Sem mais para o momento, coloco-me disposição para eventuais esclarecimentos.

Deborah Toledo Martins
 Deborah Toledo Martins
 Coordenadora de Socioeducação – COOS

ANEXO IV**PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
COMISSÃO DE ÉTICA EM PESQUISA - COEP****TERMO DE RESPONSABILIDADE E COMPROMISSO DO PESQUISADOR
RESPONSÁVEL**

Eu, _____, pesquisador responsável pelo projeto _____ declaro estar ciente e que cumprirei os termos da Resolução 196 de 09/10/96 do Conselho Nacional de Saúde do Ministério da Saúde e declaro:

1. Assumir o compromisso de zelar pela privacidade e sigilo das informações;

2. tornar os resultados desta pesquisa públicos sejam eles favoráveis ou não; e

3. comunicar a COEP da Universidade Estadual de Ponta Grossa sobre qualquer alteração no projeto de pesquisa, nos relatórios anuais ou através de comunicação protocolada, que me forem solicitadas

(local), de _____ de.

_____ assinatura



PARECER Nº 35/2009
Protocolo: 03320/09

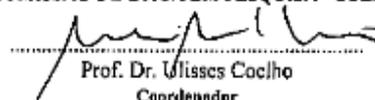
Em reunião ordinária, realizada dia 25 de Junho de 2009, a Comissão de Ética em Pesquisa, **APROVOU** o protocolo de pesquisa intitulado "**Representações da Escola Sob o olhar de adolescentes que passaram pelo processo de evasão escolar e situações de conflito com a lei**" de responsabilidade da pesquisadora Rosemeri Terezinha Ferreira da Rocha.

Conforme Resolução CNS 196/96, solicitamos que sejam apresentados a esta Comissão, relatórios sobre andamento da pesquisa, conforme modelo (<http://www.uepg.br/coep/>).

Data para entrega do relatório final: Logo após término da pesquisa.

Ponta Grossa, 25 de Junho de 2009.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE PONTA GROSSA
COMISSÃO DE ÉTICA EM PESQUISA - COEP



Prof. Dr. Ulisses Coelho
Coordenador