

**UNIVERSIDADE DO ESTADO DE MATO GROSSO  
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO  
FACULDADE DE EDUCAÇÃO E LINGUAGEM  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO  
MESTRADO EM EDUCAÇÃO**

**GUILHERME ANGERAMES RODRIGUES VARGAS**

**SIGNIFICAÇÕES DE ADOLESCENTES EM CONFLITO COM A LEI SOBRE  
EDUCAÇÃO, ESCOLA E VIOLÊNCIA**

**Cáceres - MT**

**2015**

**GUILHERME ANGERAMES RODRIGUES VARGAS**

**SIGNIFICAÇÕES DE ADOLESCENTES EM CONFLITO COM A LEI SOBRE  
EDUCAÇÃO, ESCOLA E VIOLÊNCIA**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Estado de Mato Grosso, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação, sob a orientação da professora Dr<sup>a</sup>. Maria do Horto Salles Tiellet.

**Cáceres – MT**

**2015**

© by Guilherme Angerames Rodrigues Vargas, 2015.

Vargas, Guilherme Angerames Rodrigues.

Significações de adolescentes em conflito com a Lei sobre educação, escola e violência./Guilherme Angerames Rodrigues Vargas. Cáceres/MT: UNEMAT, 2015.

105 f.

Dissertação (Mestrado) – Universidade do Estado de Mato Grosso. Programa de Pós-Graduação em Educação, 2015.

Orientadora: Maria do Horto Salles Tiellet

1. Adolescentes em conflito com a Lei. 2. Medida socioeducativa - fenomenologia. 3. Escola – violência. I. Título.

CDU: 37.06

Ficha catalográfica elaborada pela Biblioteca Regional de Cáceres

**GUILHERME ANGERAMES RODRIGUES VARGAS**

**SIGNIFICAÇÕES DE ADOLESCENTES EM CONFLITO COM A LEI SOBRE  
EDUCAÇÃO, ESCOLA E VIOLÊNCIA**

**BANCA EXAMINADORA**

---

Prof.<sup>a</sup>. Dr.<sup>a</sup>. Maria do Horto Salles Tiellet  
(Orientadora – Programa de Pós-Graduação em Educação/UNEMAT)

---

Prof.<sup>a</sup>. Dr.<sup>a</sup>. Rosa Elisa Mirra Barone  
(Membro Externo – Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu*  
Mestrado Profissional Adolescente em Conflito com a Lei/UNIBAN)

---

Prof. Dr.<sup>a</sup>. Marilda de Oliveira Costa  
(Membro – Programa de Pós-Graduação em Educação/UNEMAT)

**APROVADA EM: 27/02/2015**

Dediquei-me a este trabalho...

E ele,  
como flores do campo,  
como bala de troco,  
como poesia que toca na emoção,  
como o mais confortável lugar do sofá para assistir TV,  
como o mais carnudo pedaço do frango,  
como uma intenção em prece,  
como o melhor de mim:

**dedico**

às causas que luto,  
aos amores que nutro,  
às relações que me constroem,  
às instituições que represento,  
às ações que não lamento,  
àqueles que não precisam de nome;  
são referências:  
mãe,  
pai,  
irmã,  
irmão,  
sobrinhos  
afilhados.

e àqueles com quem pessoalmente falei:  
-para ti também dediquei!

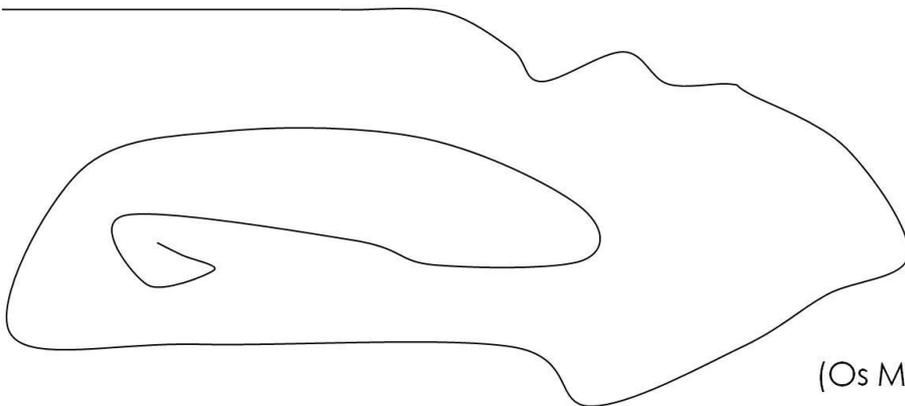
Todos esses merecem muito mais que  
estas palavras



De tanto contar histórias  
mandaram escrever um livro de memórias  
com fatos e fotos,  
documentos e provas.

Uma grande aventura amorosa!

Eles queriam um prontuário,  
acabei escrevendo um diário  
que começava assim:



(Os Mutantes, O Careca)

## RESUMO

A escola, enquanto instituição da educação formal, compõe espaço do cotidiano da criança e do adolescente. Portanto a escola é um ambiente de vivências e relações sociais entre diversas pessoas, entre elas, aqueles que têm a obrigatoriedade de frequentá-la, como os adolescentes em conflito com a lei. Indaga-se como é a relação entre adolescente em conflito com a lei e a escola, diante da obrigatoriedade de frequentá-la? O objetivo deste trabalho é descrever as significações de educação, escola e violência atribuídas por adolescentes em conflito com a lei que cumprem medidas socioeducativas no Centro de Referência Especializado de Assistência Social (CREAS) em Cáceres-MT. A Fenomenologia, enquanto abordagem de pesquisa, foi adotada na concepção de e Husserl e Merleau-Ponty. Essa abordagem busca perceber o oculto nas vivências através da essência dos fenômenos. Os adolescentes selecionados foram determinados por fechamento amostral por saturação teórica, chegando a 06 adolescentes. Como procedimento metodológico, foram realizadas entrevistas que após transcritas alguns recortes dessas falas foram transformadas em unidades de significação de acordo com a quantidade de incidências. Essas unidades formaram a matriz nomotética, que após analisada e combinada com demais informações produziram os resultados deste estudo. Para os adolescentes em conflito com a lei a escola é um espaço apenas pedagógico. A educação é significada como salvadora e caminho para um futuro bem sucedido. As relações com os colegas são determinantes para a inclusão ou exclusão do adolescente em conflito com a lei como membro do grupo escolar.

**Palavras-chave:** Adolescente em conflito com a lei, Fenomenologia, Escola, Violência, Medida Socioeducativa.

## ABSTRACT

The school as an institution of formal education consists child's and adolescent's everyday space. So the school is an environment of experiences and social relations between many people, including those who have the obligation to attend it, as adolescents in conflict with the law. So, the question is, how is the relationship between adolescents in conflict with the law and the school, on the obligation to attend it? The objective of this study is to describe the meanings of education, school and violence attributed by adolescents in conflict with the law undergoing social measures Specialized Reference Center for Social Assistance (CREAS) in Cáceres-MT. Phenomenology was used in the way of thinking and Husserl and Merleau-Ponty, as a way to search. This approach seeks to understand the hidden in the experiences through the essence of phenomena. Teenagers selected were defined by inclusion criteria, determined by sampling closure by theoretical saturation, reaching 06 adolescents. As a methodological procedure interviews were conducted that were transcripts and some clippings of these lines have been converted into units of meaning according to the amount of impact. These units formed the nomothetic matrix that after analyzed and combined with other information produced the results of this study. For adolescents in conflict with the law school is only a pedagogical space. Education is meant as saving and path to a successful future. Relationships with colleagues are decisive for inclusion or exclusion teenager in conflict with the law as a member of the school group.

**Keywords:** Adolescents in conflict with the Law, phenomenology, school, violence, Socio measure.

## LISTA DE FIGURAS E QUADRO

### **Figuras:**

Figura 1 - Centro Regional Socioeducativo de Cáceres----- 58

Figura 2 - Localizações do CREAS e do Centro Regional Socioeducativo de Cáceres ----- 59

Figura 3 - Centro de Referência Especializado de Assistência Social de Cáceres – CREAS- 60

### **Quadro:**

Quadro 1 - Matriz Nomotética ----- 76

## LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

<b>CAPES</b>	Coordenação e Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
<b>CEP</b>	Comitê de Ética em Pesquisa da UNEMAT
<b>CNPq</b>	Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
<b>CONAE</b>	Conferência Nacional de Educação
<b>CONANDA</b>	Conselho Nacional dos Direitos da Criança e do Adolescente
<b>CREAS</b>	Centro de Referência Especializada de Assistência Social
<b>ECA</b>	Estatuto da Criança e do Adolescente
<b>FAPAN</b>	Faculdade do Pantanal Mato-grossense
<b>IBGE</b>	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
<b>IDH</b>	Índice de Desenvolvimento Humano
<b>LOAS</b>	Lei Orgânica de Assistência Social
<b>MDS</b>	Ministério do Desenvolvimento Social e Combate a Fome
<b>MEC</b>	Ministério da Educação e Cultura
<b>OMS</b>	Organização Mundial de Saúde
<b>ONGs</b>	Organizações não governamentais
<b>ONU</b>	Organização das Nações Unidas
<b>PAEFI</b>	Serviço de Proteção e Atendimento Especializado a Famílias e Indivíduos
<b>PPGEdu</b>	Programa de Pós-Graduação em Educação da UNEMAT
<i>SciELO</i>	<i>Scientific Electronic Library Online</i>
<b>SINASE</b>	Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo
<b>SMAS</b>	Secretaria Municipal de Ação Social de Cáceres-MT
<b>SUAS</b>	Sistema único de Assistência Social
<b>TCC</b>	Trabalho de Conclusão de Curso
<b>UNEMAT</b>	Universidade do Estado de Mato Grosso
<b>UNESCO</b>	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO</b> .....	13
-------------------------	----

### **CAPÍTULO I**

<b>ABORDAGEM: RELAÇÕES E CONFLITOS NA EDUCAÇÃO DE EXCLUIDOS</b> --	21
--	----

1.1 Educação escolar e os seus excluídos .....	22
--	----

1.1.1 O discurso histórico da educação formal.....	23
--	----

1.1.2 As vivências de Makarenko em Poema Pedagógico .....	26
---	----

1.1.3 O adolescente em conflito com a lei, a educação e a escola .....	28
--	----

1.1.4 O Sistema Socioeducativo.....	30
-------------------------------------	----

1.1.5 Violências: indivíduo estigmatizado, rotulado e desviante .....	35
---	----

### **CAPÍTULO II**

<b>PRESSUPOSTOS: PARADIGMAS DA PESQUISA E A EPISTEMOLOGIA</b>	
---	--

<b>FENOMENOLÓGICA</b> .....	40
-----------------------------	----

2.1 Balanço de produção acadêmica .....	41
---	----

2.1.1 O perfil do adolescente em conflito com a lei na produção científica brasileira .....	43
---	----

2.2 Pressupostos da fenomenologia .....	47
---	----

2.2.1 Fenomenologia de Husserl .....	51
--------------------------------------	----

2.2.2 Fenomenologia de Merleau-Ponty .....	52
--	----

### **CAPÍTULO III**

<b>TRAJETÓRIA METODOLÓGICA: NARRATIVAS DO DESENVOLVIMENTO</b>	
---	--

<b>DA PESQUISA</b> .....	55
--------------------------	----

3.1 Espaços, sujeitos e reuniões .....	56
--	----

3.1.1 Descrição dos espaços e do ambiente do CREAS.....	58
---	----

3.1.2 Descrição dos adolescentes e procedimentos do cumprimento da medida .....	62
---	----

3.2 Seleção dos sujeitos da pesquisa .....	65
--	----

3.3 Coleta de dados e procedimentos éticos.....	68
---	----

## **CAPÍTULO IV**

### **SIGNIFICAÇÕES: UM ADOLESCENTE DIFERENTE EM ESCOLAS PARA**

<b>IGUAIS</b> .....	73
4.1 Descrição das unidades de significação .....	80
4.2 Síntese das unidades de significação e descrição das significações .....	81
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS</b> .....	86
<b>REFERÊNCIAS</b> .....	91
<b>APÊNDICE A - Termo de Consentimento Livre Esclarecido</b> .....	96
<b>APÊNDICE B - Termo de Compromisso das Instituições Envolvidas na Pesquisa</b> .....	99
<b>ANEXO A - Parecer Consubstanciado do CEP-UNEMAT</b> .....	102

## INTRODUÇÃO

Ao mencionarmos o adolescente em conflito com a lei como sujeito deste estudo, buscamos considerar o meio social em que ele está inserido e, nessas condições, destacar a escola como instituição de interação. A escola, e a educação de forma mais ampla, compõe o cotidiano e as perspectivas da criança e do adolescente dentro de valores e condições da cultura ocidental. Ser estudante é uma percepção estabelecida para o adolescente em seu meio social.

Buscar sentidos e significações de adolescentes em conflito com a lei nos coloca diante da situação social desse sujeito, mais específica e até distinta do padrão de adolescente presente no senso comum. Condicionar essas significações à obrigatoriedade legal de vínculo escolar coloca o adolescente em conflito com a lei diante das suas possibilidades presentes e de uma possível perspectiva de futuro. Neste contexto, tratou-se o adolescente em conflito com a lei como sujeito das relações escolares e educacionais e diante de situações consideradas sob alguma das diversas formas e sentidos de violência. Considerando essas descrições, tratamos como problema de pesquisa a seguinte indagação: como é a relação entre adolescente em conflito com a lei e a escola, diante da obrigatoriedade de frequentá-la?

Um estudo sobre o assunto se justifica pelo fato de o abandono e a defasagem escolar serem constantes entre os adolescentes em conflito com a lei, conforme demonstras pesquisas científicas realizadas por Ferreira (2011), Bazon (2013), Tiellet e Costa (2004). Essa situação demonstra uma relação de causa e efeito entre o cumprimento da medida socioeducativa, a obrigatoriedade de frequentar a escolar e o abandono e defasagem escolar. A difícil efetividade do Sistema Socioeducativo em relação à escolarização do adolescente em conflito com a lei evidencia um problema social fundado na possível carência de políticas públicas que provavelmente resulta na reincidência e potencialização dos fatores de exclusão social desse adolescente.

Abordar a temática com as especificidades propostas surgiu de diversas vivências e como construção de experiências através do entrelaçamento de estudos, práticas, escritas e teorias. Na condição de aluno do curso de Direito e como bolsista de iniciação científica, fiz parte do Grupo de Pesquisa “Juventude, Cultura e Políticas Públicas”. Este grupo desenvolveu vários estudos sobre juventude e violência na área de Educação.

Os trabalhos desenvolvidos durante o período de iniciação científica embasaram o trabalho de conclusão do curso de Direito, que fugiu do padrão dos trabalhos apresentado ao curso, por estar focado em relações educacionais de crianças e adolescentes fora do estereótipo de aluno do ensino regular. Tratava-se da análise da construção de um código de conduta escolar construído por alunos da escola de aplicação da UNEMAT, que em sua maioria eram crianças e adolescentes em situação de risco social que tinham vivenciado evasão escolar ou conflito com a lei. Este código foi construído pelos princípios da autogestão e foi proposto como método lidar com os diversos atos de violência relacionados com a escola. Entre diversas considerações, este trabalho permitiu perceber que o sujeito que constrói as próprias normas que deverá obedecer (autolegisla), se coloca na condição de vítima e não de autor infrações ou violador, mesmo que já tivesse praticado ou violado anteriormente. Trata-se de uma postura vitimizadora, praticada para manter o autoconceito e a autoestima.

Foi com o conceito de autogestão presente no processo de construção desse código de conduta escolar que tive as primeiras leituras sobre Anton Makarenko e o seu Poema Pedagógico. Essa leitura foi determinante para buscar a docência como profissão. O pedagogo soviético Makarenko narra em três volumes de Poema Pedagógico a experiência de administrar uma colônia para “os pivetes”, em um período pós-revolucionário e diante de muitas dificuldades sociais, onde nenhuma das teorias educacionais existentes possibilitava manter o controle sobre a situação. A partir daí Makarenko propõe a autogestão das instituições educacionais.

Alguns trabalhos sobre Makarenko resultaram do interesse em compreender a experiência do autor. Também houve outro teórico que me chamou a atenção: Maurice de Merleau-Ponty! Os primeiros conceitos sobre o corpo trazidos por Merleau-Ponty levaram ao interesse pela fenomenologia.

Estas vivências permitiram as escolhas que resultaram na proposta deste trabalho que agora se desenha. Optar pela fenomenologia acabou se ampliando muito além dos procedimentos metodológicos e determinou uma estrutura possível que levasse a um resultado cientificamente aceito e tivesse coerência à grandiosidade das vivências e pessoas participantes.

Considerando a contextualização da pesquisa, e de acordo com Sílvia Sanches Gamboa em seu texto “Análise da produção do conhecimento em educação: ampliação de

sentidos e desafios”, é possível produzir uma matriz epistemológica que permite auxiliar a recompor as relações entre níveis técnico, metodológico e teórico da pesquisa. Ele assim descreve sua proposta de matriz:

A matriz epistemológica, na tentativa da recuperação de uma totalidade mais abrangente, não apenas considera os elementos lógicos (técnicas, metodologias, teorias e epistemologias), e os pressupostos gnosiológicos e ontológicos (visões de mundo), mas também a dimensão histórica, articulando assim numa mesma matriz elementos intemos de análise (lógico-gnoseológicos e metodológicos), com elementos externos (histórico-sociais). (GAMBOA, 2013, p. 13)

Gamboa descreve esses elementos como integrantes do contexto, que podem ser observados em três níveis: macroestruturais; mesoinstitucionais e macrosociais. Iniciamos por elementos de contexto macroestruturais. Nessa estrutura consideram-se os aspectos de políticas de pesquisa e pós-graduação envoltas, além de diretrizes educacionais nacionais. A pesquisa em questão é proposta dentro de um programa de pós-graduação em educação e de acordo com as determinações das políticas brasileiras de pós-graduação que permitiu um curso em uma universidade estadual, periférica ou não inclusa nos principais centros de pesquisa e pós-graduação no país.

Também consideramos o nível mesoinstitucionais, que definem a criação e desenvolvimento do Programa de Pós-graduação em Educação da Unemat. A filiação deste trabalho se enquadra na área de concentração “Educação” e na linha de pesquisa “Formação de Professores e Políticas e Práticas Pedagógicas”. Dentro desses aspectos, a pesquisa foi realizada considerando os aspectos sociais da complexidade da formação humana focadas nas políticas educacionais e práticas pedagógicas refletindo na formação de professores.

Quanto aos aspectos micro sociais, a pesquisa buscou atender a temáticas do Grupo de Pesquisa “Juventude, Cultura e Políticas Públicas”. A relação estabelecida entre socioeducativo e educação compreende-se como uma vivência de conflito, devido às condições de ressocialização e o pressuposto de carência de políticas públicas para a área.

A Fenomenologia, enquanto abordagem de pesquisa, foi adotada na concepção de Maurice Merleau-Ponty e Husserl, cujos fundamentos estão “no sentido e no significado que o ser humano estabelece com o mundo” (ASSUNÇÃO, 2012. p. 25), pois compreende o homem como ser de capacidade para dar sentido e significado ao mundo “com o seu corpo encarnado e a partir daquilo que vai experienciando, e a cada experiência realizada, surge

outro objeto do mundo e uma nova interpretação será dada e a cada interpretação o homem une-se ao objeto” (ASSUNÇÃO, 2012. p. 25). Metodologicamente foram formadas unidades de significados para descrição dos significados dos discursos dos adolescentes em conflito com a lei a respeito da relação com a educação, escola e violência numa abordagem qualitativa.

O objetivo deste trabalho é descrever as significações de educação, escola e violência atribuídas por adolescentes em conflito com a lei que cumprem medidas socioeducativas no Centro de Referência Especializado de Assistência Social (CREAS) em Cáceres-MT. Para que esse objetivo seja atingido, foi necessário conhecer um contexto social e aspectos escolares desses adolescentes considerando a defasagem, evasão e abandono escolar.

De início cabe uma descrição do campo, de onde se realiza a pesquisa, onde ocorreram as vivências, onde vivo também. O Pantanal e o rio Paraguai são determinantes nas essências que nos faz significar o que é Cáceres. Entre suas peculiaridades, um rio que forma uma hidrovia, que liga à América do Sul, e faz chegar ao oceano e tornar Europa e Ásia mais próximas. São Cururus e Siriris, são paçocas de pilão, mojica de pintado e céu azul que contemplamos.

São mais de 90 mil habitantes, representados além de um IDH de 0,708 e coeficiente de Gini de 0,46. Cáceres é cidade polo de prestação de serviço da região oeste de Mato Grosso, tem mais de 235 anos, se distingue culturalmente das demais cidades da região oeste e das demais cidades polo do estado. A fronteira com a Bolívia é marcante e determinante, afinal o tráfico de drogas e também de armas faz essa fronteira ser muito tensa, mas intensa culturalmente.

Entre as instituições que compõe a rede de assistência social que o município possui está o Centro de Referência Especializado de Assistência Social (CREAS), instituição em que os adolescentes em conflito com a lei cumprem medidas socioeducativas em regime de liberdade assistida. A principal percepção que tenho do CREAS está concentrada nas suas pessoas, sempre atenciosas com os assistidos e comigo, que fui tratado como parceiro. Estar no CREAS foi conhecer muito daquilo que pretendemos esquecer em relação às mazelas sociais.

Os sujeitos deste estudo são adolescentes que cumprem medida socioeducativa em liberdade assistida. No início da pesquisa, por volta de janeiro de 2014, o número de adolescentes em liberdade assistida variava entre 70 a 80, conforme o CREAS. Esse número é

bastante incerto porque varia muito durante os meses, pois novas medidas são determinadas e outras são encerradas. O número de adolescentes e as medidas em cumprimento não são dados públicos e mesmo com as devidas autorizações, não é um dado de acesso imediato e constante.

As medidas por infração de trânsito passaram a não ser mais cumpridas no CREAS, portanto foram desconsideradas na seleção. Esses casos recebem como medida a prestação de serviço à comunidade ou pagamento de cestas básicas (sacólões). A ausência desses sujeitos excluiu provavelmente um perfil de adolescente

Os adolescentes selecionados para este estudo foram definidos por critérios de inclusão, assim definido: ambos os sexos, com idade entre 15 e 17 anos e em cumprimento de medida por ordem de preferência dessas tipificações de ato infracional<sup>1</sup>: infrações contra a vida, infrações contra o patrimônio, briga e porte ilegal de arma. Esses critérios são abrangentes, para facilitar as entrevistas de acordo com a disponibilidade dos adolescentes.

O número de sujeitos foi determinado por fechamento amostral por saturação teórica. Esse critério é definido pela suspensão de inclusão de novos participantes quando os dados obtidos passam a apresentar redundância ou repetição de acordo com critérios estabelecidos pelo pesquisador, portanto a inclusão de mais sujeitos se torna irrelevante para a pesquisa (FONTANELA, 2008). Os dados obtidos com os novos participantes aparecem por várias vezes e a persistência torna a pesquisa extensa, trabalhosa e desnecessária. Esse critério foi o mais adequado quanto às condições de acesso aos adolescentes em conflito com a lei. Como esses adolescentes estavam presentes no CREAS apenas em situações eventuais. A coleta ocorreu de maneira relativamente lenta. O número de participantes foi definido apenas no final, quando alcançado a saturação das informações. Foram 06 adolescentes entrevistados.

Os depoimentos pessoais foram coletados por meio de entrevista, com uma pergunta norteadora, que iniciava a conversa. Perguntamos o que o adolescente em conflito com a lei considerava positivo na escola e o que acreditava que poderia mudar para melhorá-la. Na sequência a conversa era feita até que conseguíssemos compreender algum juízo de valor quanto à educação, escola e violência.

---

<sup>1</sup>O juízo pode determinar a substituição de medida socioeducativa. A substituição de medida é sequencial e a qualquer tempo. Dessa maneira a medida de liberdade assistida pode ser aplicada depois do cumprimento da internação e também pode haver regressão da liberdade assistida para a internação.

A preservação do anonimato dos sujeitos na coleta de dados evitou qualquer dano psicológico, moral, intelectual ou cultural. A integridade dos entrevistados foi garantida também por ter sido realizado de forma integrada ao cumprimento da medida socioeducativa, no local e no convívio das pessoas envolvidas nesse processo.

Os sujeitos foram identificados no texto por pseudônimos, e as transcrições e gravações foram descartadas. Não houve negação por parte dos jovens em participar da pesquisa, em nenhuma fase. As transcrições das entrevistas foram combinadas com as informações do diário de campo e então se procedeu à definição as unidades de significação de acordo com o número de ocorrência dentro das falas deles. Foram feitos os recortes na fala de cada um e colados na célula de cada unidade de significação que formou a matriz para análise nomotética. Essa análise busca mostrar as essências dos fenômenos estudados de acordo com as invariantes das perspectivas nos discursos dos sujeitos pesquisados (SADALA, 2014). A síntese dessas unidades de significações, com suas incidências estabeleceram as essências das significações dos adolescentes sobre as temáticas propostas. A partir de então foi possível descrever essas significações e posteriormente analisá-las.

Esse estudo não definiu hipóteses, e sim postulados. Consideramos como postulados fatos ou teorias que usamos como premissas definidas para início das deduções construídas no decorrer da pesquisa. A pesquisa qualitativa caracterizada por Bogdan e Birken (1994), trabalha com postulados, como também Deslauriers e Kérisit (2010), que afirmam que as “hipóteses são geralmente substituídas por postulados indicando mais uma tendência do que uma relação de causa e efeito; em segundo lugar, os postulados são abertos, menos predeterminados, e podem surgir a qualquer momento da pesquisa” (p.149).

Como postulado inicial, afirmamos que para os adolescentes em conflito com a lei a educação tem caráter obrigatório. Acredita-se também que quem cumpre medida socioeducativa não diferencia entre educação como direito a ser exercido e educação como obrigação a ser densamente cumprida. Quanto à violência, os principais problemas identificados não deve ser o mesmo relacionado à violência que justifica o ato infracional, ou seja, entrada de armas, venda de drogas e presença de traficantes não serão os principais problemas descritos como violência na escola. Outros postulados podem surgir, como afirma Deslauriers (2010, p. 138). É comum que “os postulados mais interessantes apareçam mais tarde, durante a coleta dos dados”. (DESLAURIERS; KÉRISIT, 2010, p.138), a luz das teorias de Zygmunt Bauman, Howard Becker e Erving Goffman.

O trabalho foi estruturado em quatro capítulos. O 1º capítulo, intitulado “Abordagem: relações e conflitos na educação de excluídos”, compreende o caminho teórico e conceitual percorrido para justificar as relações estabelecidas no contexto deste trabalho. O 2º capítulo, intitulado “Pressupostos: paradigmas da pesquisa e a epistemologia fenomenológica” apresenta a estrutura epistemológica do trabalho traçando um perfil de adolescente em conflito com a lei estabelecido nas produções científicas nacionais obtido através de estado da arte e também construído a estrutura teórica da fenomenologia que se aplicou no trabalho. O 3º capítulo, intitulado “Trajetória Metodológica: narrativas do desenvolvimento da pesquisa”, trata dos procedimentos metodológicos utilizados e o caminho sequencial percorrido. O 4º capítulo, intitulado Significações: um adolescente diferente em escolas para iguais, apresenta os resultados da pesquisa e o contexto das significações.

Além de fornecer elementos importantes no conteúdo da pesquisa, o balanço de produção realizado e descrito no 2º capítulo permitiu perceber que este estudo diferencia dos demais ao apresentar o adolescente em conflito com a lei como sujeito de pesquisa em relação à abordagem metodológica utilizada e o campo de pesquisa escolhido. Inova ao associar diversos procedimentos metodológicos inerentes à fenomenologia, resultado na revelação do oculto no discurso dos entrevistados. Este trabalho afirma e refuta outros resultados encontrados, ampliando o debate sobre a temática e propondo um aprofundamento nas análises dos resultados conjugando rotulação, estigma e modernidade como elementos. O resultado do trabalho fomenta a análise de políticas públicas em relação a educação formal de adolescentes em conflito com a lei, principalmente em seus aspectos de promoção da inclusão social.

Os procedimentos metodológicos pertinentes à fenomenologia se demonstraram bastante rígidos e criteriosos, e foi fundamental que assim ocorresse para alcançar os objetivos da pesquisa e produzisse um resultado consistente enquanto conhecimento científico. A fenomenologia nos coloca diante de um mundo científico diferente, menos comum às ciências sociais e humanas.

Para prosseguirmos, utilizarei das alegorias de um clássico da literatura para tornar nossa trajetória mais envolvente. Um caminho para entender o proposto através da Cultura Nonsense, representada por Alice no País das Maravilhas, de Lewis Carroll. Qual é a verdade de Alice? Está na beira do lago ao lado da irmã, que supostamente seria ali, algum lugar da Inglaterra; ou seria a mesa de chá com o Chapeleiro Maluco. Ambas são verdades de Alice,

uma percebida pelos seus sentidos, e outra significada pela sua consciência, mas ambas, verdades!

Ficou ali sentada, os olhos fechados, e quase acreditou estar no País das Maravilhas, embora soubesse que bastaria abri-los e tudo se transformaria em insípida realidade...  
(Lewis Carrol / Alice no País das Maravilhas)

## CAPÍTULO I

### ABORDAGEM: RELAÇÕES E CONFLITOS NA EDUCAÇÃO DE EXCLUIDOS

Alice, após voltar do País das Maravilhas, poderia se por em dúvida: o País das Maravilhas existia? Ambos o eram. Mas o que era a Insípida Realidade, como ela chama, à beira do lado, diante do País das Maravilhas? O medo de abrir os olhos e pertencer ao mundo sensível, que era a Insípida Realidade, fez Alice querer pertencer ao País das Maravilhas, o mundo das suas significações. Neste momento Alice ainda está na sua Insípida Realidade e ainda não vislumbra o País das Maravilhas.

Ao buscarmos referência para formar uma concepção de pesquisa, apropriamo-nos da compreensão de “abordagem” de Amedeu Giorgi (1978), apresentada por Moreira et al (2005), que é “o ponto de vista fundamental em relação ao ser humano e ao mundo que o cientista traz, ou adota, com relação ao seu trabalho como cientista, seja tal ponto de vista explícito ou implícito” (MOREIRA, 2005, p.109). O conceito busca evidenciar elementos que o pesquisador traz para a pesquisa, ou seja, o ponto de vista dele, explícito ou não. Esses elementos formam uma compreensão que o pesquisador estabelece como verdade: com uma verdade própria e exclusivamente sua. Mesmo havendo esforço para explicitar as características de sua abordagem, não seria possível para o pesquisador deixar todas elas evidentes. Por mais que não estejam explícitas, essas características são percebidas por outro que se interesse em conhecer o trabalho do pesquisado. Este outro, sendo supostamente outro pesquisador ou interessado que participa do meio científico, fica a tarefa de criticar e modifica a verdade que o pesquisador já traz, permanecendo o que passa a ser verdadeiro e refutando o que é tratado como falso.

A abordagem afasta qualquer hipótese de neutralidade. Tudo que um pesquisador traz é resultado de uma escolha, seja consciente ou inconsciente. A abordagem teórico-metodológica coloca o pesquisador como sujeito de posicionamento diante de sua própria pesquisa no momento da prática desta. Nesse sentido, referimos esta primeira parte como abordagem para que seja aqui estabelecidos os elementos, características e conceitos que determinam nossa compreensão de verdade, que fundamenta esta pesquisa, passível de ser refutada ou retocada.

Serão apresentados conceitos que formam um contexto sobre os sujeitos, o *locus* e os fundamentos científicos. Este momento precede a Redução Fenomenológica, que é realizado

pelo procedimento da *epoché* (HUSSERL, 1996), que coloca em suspensão qualquer julgamento e sai da maneira comum e vigente de olhar sobre as coisas. (MOREIRA, 2005). Todas estas informações quanto aos conceitos, descrições, discussões, relatos serão colocados em suspensão, como procedimento metodológico, para que se considere as significações e depois serão retomados na formação do contexto do que foi significado.

Como ponto de partida, apontamos o olhar para a educação em seus aspectos legais e sociais. O surgimento da educação enquanto direito e acessível a todos a coloca na condição de conquista histórica e que ainda vem sendo debatida.

### **1.1 Educação escolar e os seus excluídos**

A Constituição da República Federativa do Brasil (1988) estabelece o direito à educação entre os direitos e garantias fundamentais assegurados a todos. O direito à educação refere-se à educação formal, ofertada e regulada pelo Estado e que tem como local principal a escola. A escola compõe um espaço de relações, de articulação de saberes e reproduções de discursos que em sua prática determina uma cultura escolar. São diversas as formas de distinção entre seus indivíduos, especialmente entre alunos.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, afirma em vários de seus dispositivos a obrigatoriedade do Ensino Fundamental no Brasil. Conforme o Censo Escolar/INEP/MEC (INEP, 2011), na Educação Básica são cerca de três milhões e trezentas mil crianças e adolescentes que não estão na escola, com destaque adolescentes entre 15 e 17 anos, formando uma massa invisível de indivíduos não inclusos na educação formal. Um em cada 10 adolescentes entre 15 e 17 anos abandonam a escola, e nessa faixa também estão os menos assíduos na escola, conforme a pesquisa. Esse grupo é considerável e tem impacto nos dados sociais do país. Dentro desse cenário que vamos encontrar grande número dos adolescentes em conflito com a lei.

Há um número significativo de adolescentes em cumprimento de medida socioeducativa junto ao CREAS que possui defasagem escolar, segundo a instituição. Mesmo tendo garantido como direito fundamental o acesso à educação na condição de adolescentes, por força do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), vigente desde 1990, o adolescente em conflito com a lei deve receber escolarização e profissionalização (inciso XI do Art. 124 do ECA).

A defasagem escolar é estabelecida pela diferença entre idade e escolaridade da criança ou adolescente. Para cada ano da educação formal, se determina uma idade para seu cumprimento e é essa diferença que determina a defasagem. Com 06 anos de idade o estudante deveria ingressar no primeiro ano do Ensino Fundamental, assim como aos 15 anos ingressaria no Ensino Médio e o concluiria aos 17 anos de idade; a quantidade de anos acima dessa previsão forma a quantidade de anos de defasagem escolar.

De acordo com dados do CREAS/Cáceres-MT, a média de idade dos adolescentes em cumprimento de medida socioeducativa é de 16 anos e mais de 88% deles estão em defasagem escolar. A média da defasagem é de 4,2 anos, conforme os cálculos feitos a partir de dados fornecidos pelo CREAS.

A expressiva defasagem escolar contribui para que o adolescente em conflito com a lei seja excluído e se exclua da escola. Podemos compreender exclusão conforme assim descrito:

O conceito “exclusão” tem o mérito de ampliar a compreensão de problemas que fazem parte das relações sociais no modo de produção capitalista, mas que não podem ser explicados tão somente pela expropriação da terra ou pela apropriação do produto do trabalho, dos meios de produção e de sobrevivência. A nova questão social que dá evidência aos excluídos dos benefícios da riqueza produzida socialmente também inclui, no debate, a opressão, a discriminação e a dominação, exigindo um tratamento teórico-prático adequado, tendo por base as relações sociais de exploração/expropriação, próprias do modo de produção capitalista. (RIBEIRO, 2006, p.159)

Esses elementos que resultam na exclusão do adolescente em conflito com a lei da escola podem ser entendidos de acordo com as origens históricas da escola e da educação formal.

### **1.1.1 O discurso histórico da educação formal**

Ao considerarmos a construção da cultura ocidental, vemos filósofos e políticos dedicando atenção à educação, principalmente a percebendo como direito, mesmo que não cabendo a todos.

Platão idealizou uma educação para todos os homens livres através da qual o Estado perfeito, harmonioso e justo poderia, segundo ele, se constituir. A educação seria o processo pelo qual as classes sociais se organizariam a medida que desenvolvesse as aptidões e essas definiriam a função de cada um na sociedade.

Decorrida a Idade Média e com o advento do Iluminismo, as ideias passaram a focar na razão, ganhando mais ênfase a defesa da educação como direito a todos como defendeu o Marquês de Condorcet (1743-1794). Condorcet vai além e defende a criação do modelo de escola do Estado-Nação: única, pública, gratuita, laica e universal.

O Século XIX é marcado pelo início da escolarização massiva. Mais recentemente documentos internacionais formalizavam a educação como direito; direito de todos; como no caso da Declaração Universal dos Direitos Humanos proclamada pela Assembleia Geral das Nações Unidas (ONU). Esse mesmo documento traça como objetivo da educação “[...] o desenvolvimento da personalidade humana e o fortalecimento do respeito pelos direitos humanos e pelas liberdades fundamentais, promoverá a compreensão, a tolerância e a amizade [...]” conforme o art. 26.2. (ONU, 1959)

Dentro de uma lógica global e contemporânea, Edgar Faure (1972) propõe a educação permanente que tem por pressuposto a ideia de que o homem é um ser inacabado o que o obriga a aprender constantemente. Assim sendo, a escola não é mais o único local de aprendizagem, mas sim toda a sociedade.

Em 1995 é aprovada na Conferência Geral da UNESCO a “Declaração de Princípios sobre a Tolerância” (UNESCO, 1995). Esse documento faz referência em seu artigo 4º, ao papel da educação para a prevenção da intolerância, contribuindo com os jovens no desenvolvimento de capacidades de exercer um juízo autônomo, de realizar reflexão crítica e de raciocinar em termos éticos. Ainda no âmbito da UNESCO, diante da globalização e a perspectiva de uma sociedade em escala mundial foi criada sob a presidência de Jacques Delors uma Comissão Internacional para discutir o papel e perfil da Educação para o século XXI, conforme explicitado no referido relatório:

A Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI terá por missão efetuar um trabalho de estudo e reflexão sobre os desafios a enfrentar pela educação nos próximos anos e apresentar sugestões e recomendações em forma de relatório, que poderá servir de programa de renovação e ação para quem tiver de tomar decisões, e para os responsáveis oficiais no mais alto nível (DELORS, 1998, p.272).

O Relatório Delors foi apresentado em 1996 sob o título: “Educação: um tesouro a descobrir. Relatório da comissão internacional sobre a educação para o século XXI”, ressaltando a situação cada vez mais difícil dos países pobres ou em desenvolvimento, sobretudo devido ao peso da dívida externa, à violação dos direitos humanos (diversas formas

de discriminação, trabalho infantil, violência sexual contra as mulheres, prostituição infantil, meninos de rua, limpeza étnica etc.) e notórios fracassos das promessas de paz.

O Relatório apresenta e faz a defesa dos quatro pilares da educação, que assim são descritos: “aprender a conhecer”, “aprender a fazer”, “aprender a viver” e “aprender a ser, requisitos que devem responder a um conjunto de ações referentes à missão da educação (DELORS, 1998, p.89-90). Ao destacar o pilar “aprender a viver junto” ou “aprender a viver com os outros” apresenta-se um dos maiores desafios para a educação e um dos movimentos imprescindíveis de combate à violência (DELORS, 1996, p.96). “Aprender a viver junto” significa compreender o outro, perceber as interdependências, a realização de projetos comuns, a preparação para gerir conflitos e respeitar os valores do pluralismo, da compreensão mútua e da paz” (DELORS, 1998, p.102).

Essa temática é debatida no Brasil e está presente no Plano Nacional de Educação (2014-2024). Esse documento manifesta a necessidade de acompanhamento e monitoramento no sistema educacional de situações de discriminação, preconceitos e violências na escolar visando o sucesso escolar do aluno, além de estabelecer como espírito do PNEa redução da desigualdade de valorização da diversidade para alcançar a equidade. Assim se apresenta uma das estratégias:

Fortalecer o acompanhamento e o monitoramento do acesso, da permanência e do aproveitamento escolar dos beneficiários de programas de transferência de renda, bem como das situações de discriminação, preconceitos e violências na escola, visando ao estabelecimento de condições adequadas para o sucesso escolar dos alunos, em colaboração com as famílias e com órgãos públicos de assistência social, saúde e proteção à infância, adolescência e juventude (Estratégia 2.4). (BRASIL, 2014, p. 20)

Dentro desse debate, podemos fazer um deslocamento e buscar compreender o desenvolvimento de um sistema educacional para atender adolescentes em conflito com a lei fora de nossa estrutura ocidental. Anton Makarenko apresenta uma narrativa atrativa de como se formou sua didática. As similaridades do atual Sistema Socioeducativo que com a narrativa desse educador soviético ilustrar a complexidade de múltiplas vivências baseada em diversas violências.

Poema Pedagógico uma autobiografia de Makarenko. Diferente do que parece, não se trata de poema, mas sim de uma narrativa rica em detalhes da experiência profissional de Makarenko que o colocaria entre os grandes educadores do Século XX.

### 1.1.2 As vivências de Makarenko em Poema Pedagógico

O local a disposição de Makarenko foi uma área rural de 20 hectares, onde funcionara, durante o Império Czarista, uma colônia penal para jovens (CAPRILES, 2007). Após reformada, o estabelecimento recebeu seus primeiros internos: seis rapazes, com idade entre 16 e 18 anos, “todos delinquentes, com antecedentes graves” (CAPRILES, 2007, p. 83). Um ano após a chegada dos primeiros adolescentes a colônia já somava trinta jovens. O estabelecimento da colônia ocorre pouco tempo depois da Revolução Bolchevique de 1917. A Colônia recebeu extra oficialmente o nome do escritor Máximo Gorki.

O Poema Pedagógico narra à experiência de Anton na colônia, para a qual foi chamado com o objetivo de desenvolver um sistema educacional adequado para atender os jovens internos. Makarenko partiu da educação para refletir sobre um problema complexo: a violência juvenil. E mesmo diante das dificuldades criou um sistema participativo, permitindo com que cada jovem interno se visse incluído no processo organizacional e administrativo da Colônia, formando assim o processo de autogestão, descrito por Makarenko. (LUEDMANN, 2002).

Makarenko “percebeu que o conflito essencial de cada um dos jovens ocorria por ter sido rejeitado tanto pela família como pela sociedade, transformando suas vidas no exemplo mais pungente do sofrimento dos que estão condenados à solidão” (CAPRILES, 2007, p.85), considerando que o conflito gerado pelo período revolucionário deixou diversos órfãos.

Determinou que não houvesse punições, e sim a conquista da disciplina pelos jovens (CAPRILES, 2007). Assim, implantou na Colônia de Gorki um método que dava autonomia aos adolescentes para tomarem decisões coletivas de modo que se integrassem à vida e aos assuntos da Colônia, criando vínculo e afetividade com o ambiente de modo a representar segurança, superara situação de miséria e delinquência e estabelecer relações de autonomia e responsabilidade. O método era bastante rígido em exigências e respeito. O interno se submetia as exigências do coletivo da Colônia e esse coletivo promovia a autogestão da Colônia.

Jesús Palacios explica que Makarenko sustentava

[...] de fato, uma posição pedagógica cheia de originalidades. E o faz não por capricho, mas devido à falta de validade das doutrinas pedagógicas que não eram mais que, segundo seu entendimento, exatamente isso: doutrinas. Em numerosas

ocasiões, Makarenko se queixa de não poder contar com técnicas pedagógicas válidas; para ele a literatura pedagógica está cheia de bonitas palavras, de pensamentos brilhantes (“puro charlatanismo”), mas vazia de técnicas, de métodos, de instrumentos válidos para sua aplicação por um educador carregado de problemas. A pedagogia lhe decepciona a tal ponto, que não duvida em afirmar que ‘os pedagogos não sabem absolutamente nada de educação’. (PALACIOS, 1989 *apud* BOLEIZ JUNIOR, 2008, p. 87).

Makarenko, em o Poema Pedagógico, apresenta práticas pedagógicas inovadoras, diferente dos métodos apresentados e em uso à época, além de apontar a dificuldade de estabelecer um processo de gestão e organização que promovesse a reabilitação social dos internos.

Em um momento decisivo, Makarenko conta como pode estruturar seu método:

Em toda a minha vida nunca li tanta literatura pedagógica quanto naquele inverno de 1920 [...]. Quanto a mim, o resultado principal dessas leituras foi uma convicção firme, e, subitamente, não sei por que, fundamental, de que nas minhas mãos não existia nenhuma ciência, nem teoria nenhuma, e que a teoria tinha de ser extraída da soma total dos fenômenos reais que se desenrolavam diante dos meus olhos. No começo eu nem sequer compreendi, mas simplesmente vi que eu precisava não de fórmulas livrescas, as quais não poderia aplicar aos fatos de qualquer maneira, mas sim de uma análise imediata e uma ação não menos urgente (MAKARENKO, 1987, p. 36).

A maneira encontrada para criar, em seus internos, a noção de coletivo, além da apropriação desse coletivo pelos jovens, foi a autogestão, atribuindo poder de decisão de maneira coletiva aos próprios sujeitos desse poder, no caso, os internos. A intenção era criar neles o sentimento de pertencimento, propiciando a formação de um grupo social coeso e mais harmônico, promovendo o bom funcionamento da colônia e a formação de adultos mais bem preparados para a vida além da Colônia, superando a condição de violência vivida.

Makarenko foi um dos primeiros educadores a defender a integração das várias instituições como a escola, a família, clubes, órgãos públicos, sindicatos, ONGs com o grupo social local em benefício à educação. A teoria desenvolvida por Makarenko se estabeleceu como uma pedagogia que observa jovens excluídos socialmente, sendo assim uma forte referência para o Sistema Socioeducativo.

As descrições de Poema Pedagógico desenham diversos jovens e suas individualidades, portanto a teoria de Makarenko permite tratar da multiplicidade de perfis de jovens que possa compor um grupo social. Compreender os diversos perfis de adolescentes deve ser uma referência determinante para a escola. O adolescente em conflito com a lei é

sujeito desse grupo social escolar, mas qual papel e comportamento se espera dele e de fato como ele se vê diante da escola como instituição de socialização.

### 1.1.3 O adolescente em conflito com a lei, a educação e a escola

*Ainda me lembro aos três anos de idade  
O meu primeiro contato com as grades  
O meu primeiro dia na escola  
Como eu senti vontade de ir embora  
(Legião Urbana / O reggae)*

Cadernos, uniformes, horários, intervalo... A escola cria seus estereótipos e se constitui como grupo social em cada local que se apresenta. Interessa-nos aqui a educação que envolve a escola, não só a educação formal, mas as relações que evidenciam os processos sociais de identidade, sujeito, espaço.

Adolescentes em conflito com a lei têm o direito assegurado em lei e até mesmos são obrigados a frequentá-la, como parte integrante de medida socioeducativa emitida por autoridade judiciária, é provável que estejam excluídos desse padrão de cliente da escola. Entre a obrigatoriedade de permanecer e a capacidade da escola manter e incluir esse adolescente é que provavelmente ocorrem os desgastes e conflitos.

Quando pressupomos o conflito como elemento marcante da relação do adolescente em conflito com a lei com a escola, pressupomos também que essa relação é violenta, dado o prejuízo produzido socialmente para os indivíduos envolvidos, tendo como resultado o abandono escolar, por exemplo. Adolescentes em conflito com a lei, escola e conflito formam uma relação complexa que representa um quadro social e um problema ser compreendido, conforme aponta pesquisas já referidas (FERREIRA, 2011); (BAZON et al, 2013), (TIELLET; COSTA, 2004).

No Brasil, juridicamente a adolescência está determinada entre os 12 e 18 anos incompletos, conforme estabelece o ECA. Por mais que haja critérios específicos estabelecer à adolescência enquanto conceito, as relações ressignificam e estabelecem as percepções desse conceito:

Quando definimos a adolescência como isto ou aquilo, estamos atribuindo significações (interpretando a realidade), com base em realidades sociais e em “marcas”, significações essas que serão referências para a constituição dos sujeitos. A adolescência não é vista, portanto, como um período natural do desenvolvimento (...). Reconhecemos, no entanto, que há um corpo se desenvolvendo que tem suas

características próprias, mas, nenhum elemento biológico ou fisiológico tem expressão direta na subjetividade. As características fisiológicas aparecem e são significadas pelos adultos e pela sociedade. (OZELLA, 2008, p. 99)

Conforme a afirmação de Ozella, a adolescência é constituída por uma totalidade social, portanto, as condições sociais não só interagem com a adolescência e sim ela constrói um significado de adolescência (OZELLA, 2008).

O adolescente em conflito com a lei, na condição de sujeito em cumprimento de medida socioeducativa, é estabelecido como um grupo social formado por adolescentes. Portanto, adolescentes em conflito com a lei, enquanto grupo social, tem sua determinação definida pela idade seus sujeitos, que é definida de acordo com a legislação.

Entre ser sujeito de diversas políticas públicas, esse adolescente já recebeu e recebe diversas denominações, como delinquente, infrator, menor, evidenciando juízo de valor quanto à sua condição. Essas denominações desconsideram que se trata de pessoa de direitos e em pleno desenvolvimento. Ao denominarmos de adolescente em conflito com a lei o sujeito em cumprimento de medida socioeducativa, busca-se reconhecer sua condição de desenvolvimento, de indivíduo pleno de direito e em presumida situação de infração. Estar em situação de infração é presumidamente estar em situação de violência. Trata-se de violência em seus múltiplos sentidos, podendo se referir às condições que o coloca em conflito com a lei ou que envolva as justificativas e as consequências dessa condição. Quando se estabelece uma legislação penal ou similar já se determina os atos passíveis de pena por um grupo social. Esses atos são violentos na essência desse grupo, pois atinge seus valores enquanto sociedade. Em sua prática, o Sistema Socioeducativo guarda essa similaridade com o sistema penal, atribuindo pena a um ato infracional.

Esse adolescente vive em um vértice amarrado pelo Estado, onde ele é indivíduo protegido por esse Estado e ao mesmo tempo é sujeito das punições imposta por esse mesmo Estado, mesmo que se busque um aspecto ressocializador nesse processo. Trata-se de uma relação entre punir e proteger sofrida pelo adolescente por parte do Estado. O estreitamento entre essas duas funções do Estado torna-se mais paradoxal quando se confundem Sistema Socioeducativo com a estrutura de segurança pública, onde a abordagem, a polícia, a delegacia e outros elementos são comuns às duas estruturas.

#### 1.1.4 O Sistema Socioeducativo

A grande maioria das políticas públicas voltada para a área de Segurança Pública ou Direitos Humanos são percebidas em um viés maniqueísta, apresentando um lado certo e outro errado, não percebendo sistematicamente as relações conflituosas como um problema estabelecido. É senso comum aplicar uma punição ao autor de uma infração para compensar um dano causado a uma vítima.

Essa linha de raciocínio e comportamento não se preocupa em reduzir a incidência de atos violentos, mas sim oferecer vingança social sobre as violências. Os sujeitos formadores e pregadores do senso comum vulgar, ao emitir e formar opinião sobre atos violentos ou que causem comoção social, se apresentam perante o fato diante das condições da vítima. Há uma necessidade de autopreservação e elevação do autoconceito como maneira de se defender e se excluir de responsabilidades quanto os problemas sociais. Nessa lógica é que se evidenciam os discursos moralistas, sem a compreensão dos atos violentos como fenômenos de diversas origens. Mesmo sendo de fato um transgressor, o adolescente em conflito com a lei aceita e assume a imagem de transgressor das regras sociais pelo senso comum; porém essa imagem desconsiderando os contextos e condições desse sujeito e de seus atos.

Mesmo que o objetivo das legislações e políticas públicas voltadas à socioeducação seja a inclusão social do adolescente em conflito com a lei, ela tratará de um sujeito já estigmatizado. O Estatuto da Criança e do Adolescente representa uma mudança de paradigmas na defesa da criança e adolescente, principalmente quanto a relação legal estabelecida. O ECA desconstrói a fundamentação das legislações anteriores que colocava o menor na condição de irregular, expressados nos códigos de Mello Matos de 1927, e o Código Alyrio Cavallieri de 1979 (CUNHA, 2007). É importante destacar que em 1964 criou-se a Fundação Nacional do Bem- Estar do Menor – FUNABEM - com a incumbência de formular e implantar a Política Nacional do Bem-Estar do Menor nos estados. No entanto, a Política Nacional de Bem-Estar do Menor não realizou mudanças que de fato alcançasse esse bem-estar. (CUNHA, 2007)

O ECA passou a tratar da doutrina da proteção integral da criança e adolescentes considerando suas condições biológicas, mas principalmente resgatando as discussões que ocorreram anteriormente à nível internacional sobre os direitos da população infanto-juvenil. O ECA buscou atender a Convenção das Nações Unidas para Direito da Criança e do

Adolescente de 1989, considerando o desenvolvimento humano próprio das condições biológicas da idade. Essa legislação representou a internalização de convenções de Direitos Humanos no direito interno brasileiro.

Dentre as mudanças, menores passaram a ser tratado como “crianças” e “adolescentes”, de acordo com a sua faixa etária, mudando a perspectiva inferiorizante e estigmatizada diante da condição de ser “menor”. Foram inovações a criação da Justiça especializada e das estruturas administrativas, como as delegacias especializadas na criança e no adolescente. As condutas descritas como contravenção penal ou crime, por parte de adolescentes, passaram a ser tratada como ato infracional passível de medida socioeducativa. A nova legislação e a nova estrutura criada com ela e por ela criou um novo cenário social que gerou a construção do Sistema Socioeducativo.

Mesmo com o decorrer do tempo, a prática do Sistema Socioeducativo não alcançou a pleno cumprimento do ECA, destacando a falta de incorporação da real função desses sistemas, conforme se afirma:

Levantamentos realizados no Brasil mostram que as condições de aplicação das *medidas socioeducativas* têm sido inadequadas à promoção do desenvolvimento dos jovens. No que se refere às intervenções, Bazon (2002) e Brito (2003) observam que o enfoque socioeducativo não se sobrepôs ao correccional-repressivo e assistencialista, mas que estes coexistem e justapõem-se, tornando difícil o alcance de resultados positivos esperados da aplicação das medidas: o atendimento ainda caracteriza-se fortemente pelo enfoque da punição e pelas concepções patologizantes acerca da adolescência e do ato infracional. A “cura” do sintoma-infração ainda é o objetivo das ações terapêuticas, via de regra, centradas no indivíduo. (COSTA, 2006, p. 349, grifo do autor)

O alcance de êxito na proposta do ECA requer a quebra de paradigmas em relação ao Sistema Socioeducativo. A distância entre prática e proposta ainda é determinante para a carência de resultados efetivos em relação à socioeducação.

As medidas socioeducativas foram concebidas como medidas de proteção, voltadas às condições do ato infracional e do adolescente infrator. São seis as medidas socioeducativas estabelecidas pelo ECA, de acordo com o artigo 112:

- I – advertência;
- II – obrigação de reparar o dano;
- III – prestação de serviço à comunidade;
- IV – liberdade assistida;
- V – inserção em regime de semiliberdade;
- VI – internação em estabelecimento educacional.

A determinação de uma medida socioeducativa não está ligada diretamente a determinado ato infracional cometido, ou seja, o cometimento de um determinado ato infracional não define qual medida a ser estabelecida e o tempo de cumprimento. É necessário considerar diversos elementos, como a capacidade de cumprimento da medida, gravidades e circunstância do fato.

As medidas sócio-educativas têm natureza sancionatória, porém conteúdo prevalentemente pedagógica, conceito incorporado na proposta inicial contida no esboço de uma Lei de Diretrizes Sócio-educativas – LDS. Que estabelece todo um aparato de caráter retributivo e pedagógico a disposição do Estado e da sociedade para o enfrentamento da questão da chamada delinquência juvenil. Enquanto instrumento de segurança pública, o ECA propõe paralelamente, a construção de políticas públicas básicas fundamentais de caráter preventivo. (CUNHA, 2007, p. 29-30)

Uma medida socioeducativa é determinada por sentença judicial. À estrutura administrativa do Sistema Socioeducativo cabe dar significado ao caráter retributivo e pedagógico da medida socioeducativa.

Nas definições de João Batista Saraiva (apud CUNHA, 2007), o ECA estabeleceu três níveis de ações para a proteção integral da criança e do adolescente, em suas condições de sujeitos de direito. Esses níveis assim definidos em ordem progressiva são: no nível primário pertencem as políticas públicas de educação, saúde, habitação, entre outros, presentes no artigo 4º do ECA e no artigo 227 da Constituição Federal; no nível secundário estão presentes as medidas de proteção aplicáveis a crianças e adolescentes em situação de risco social e pessoal, de acordo com o artigo 101 do ECA, e no nível terciário, estão as medidas aplicáveis a adolescentes autores de atos infracionais e as medidas socioeducativas do artigo 112 do ECA (SARAIVA, apud CUNHA 2007).

Quanto à efetividade da medida socioeducativa, Maria Eliza Jorge da Cunha afirma:

Segundo a literatura tais medidas são eficazes, e reconhece a possibilidade de privação provisória de liberdade ao jovem infrator oferecendo alternativas de responsabilização, cuja mais grave impõe o internamento sem atividades externas. As medidas sócio-educativas são aplicadas no sentido de mostrar que o adolescente autor de ato infracional é responsável pelos seus atos. As medidas sócio-educativas não possuem caráter punitivo, mas se preocupam com, a inclusão social do adolescente infrator. A idéia de que ao jovem infrator nada acontece que fica impune por ter cometido um delito, de sua conduta típica e antijurídica, de sua conduta reprovável, em circunstâncias que se lhe exigiria um agir de acordo com a Lei, tendo plena consciência da ilicitude de seu agir. (CUNHA, 2007, p 29)

Conforme essa descrição nota-se a evidencia de um discurso de “mal-estar” social devido sensação de impunidade do adolescente infrator. Esse discurso de impunidade, mesmo após mais de 20 anos de ECA, pode ser identificado como a presença de uma percepção no senso comum de uma relação entre as instituições do socioeducativo com o sistema carcerário. Celeste Moreira tece uma justificativa que permite a percepção do entrelaçamento entre a medida socioeducativa e a pena:

As unidades para atendimento a adolescentes existem, no Brasil, desde o final do século XIX, em uma ação voltada para o encarceramento de crianças e adolescentes pobres, sobretudo os que tinham comportamentos dissonantes com a ordem vigente. Tal processo começou a ser alterado a partir da década de 1980, quando parte das demandas dos segmentos mais progressistas da sociedade foi incorporada pela Constituição de 1988. (MOREIRA, 2009, p. 221)

O investimento e a mudança de paradigmas despendem altos custos, justamente em políticas públicas que não são interesses dos agentes políticos e da administração pública. A socioeducação não é um tema de aceitação social e por isso não agrega valor a imagem dos agentes políticos e dos governos.

Mesmo com o advento do ECA, as ações do Sistema Socioeducativo ainda se mostram bastante longe do proposto nessa legislação. O poder público não criou a estrutura necessária para efetivação da lei.

O Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo – SINASE, foi estabelecido através da Resolução 119/2006 do Conselho Nacional de Direitos da Criança e do Adolescente CONANDA. Esse sistema objetiva organizar e orientar a execução das medidas socioeducativas aplicadas a adolescentes em conflito com a lei. Este sistema estabeleceu uma política pública voltada à inclusão do adolescente em conflito com a lei interagindo com diferentes sistemas e políticas (SINASE, 2006).

O SINASE (2006) é uma construção dos órgãos que compõem o Sistema de Garantias de Direitos com objetivo propor medidas para o enfrentamento das situações de violência que envolve o adolescente em conflito com a lei que tiveram direitos violados no cumprimento da medida socioeducativa. (MONTE, 2011)

O SINASE (2006) reitera o ECA na perspectiva de garantias de direitos fundamentais considerando o desenvolvimento integral do adolescente em conflito com a lei desde o processo de apuração do ato infracional até a execução da medida socioeducativa. A partir de 2012 o SINASE passa a ter sua institucionalização estabelecida pela Lei N°. 12.594

de 18 de janeiro. Com força de lei, o SINASE obriga a União, estado e município a elaborarem seus Planos de Atendimento Socioeducativo, viabilizando a execução de medidas socioeducativas em meio aberto e privativas de liberdade, entre outras medidas. O SINASE é a efetivação de uma política pública de inclusão do adolescente em conflito com a lei, porém depende da integração de instituições e ações:

Essa inclusão social só pode se dar através da assistência integral à criança e ao adolescente, especialmente através de políticas públicas que atendam e garantam os direitos fundamentais previstos no ECA, tais como saúde, educação, lazer, esporte, cultura, convívio comunitário, entre outros. (MONTE, 2011, p. 128)

O CONANDA foi criado por determinação do artigo 88 do ECA, e posteriormente esse Conselho propôs o SINASE(2006), padronizando as ações dos sistemas socioeducativos e garantindo direitos ao desenvolvimento integral do adolescente em conflito com a lei. O CONANDA tem caráter deliberativo e integra a estrutura básica da Secretaria de Direitos Humanos da Presidência da República.

Mesmo com a atuação dessas instituições, a efetivação de políticas públicas voltadas aos grupos sociais marginalizados requer mudança de paradigmas referente à condição de exclusão que esses grupos sofrem. Nesse sentido Le Goff apresenta a falta de integração social como elemento que distancia a produção de conhecimento da efetiva prática:

Infelizmente, os meios de integração social não seguiram o progresso da ciência e a humanidade permanece, atualmente, gravemente desequilibrada por falta de integração. Existem grupos a que se pode chamar "marginais" (estrangeiros, mulheres, velhos, jovens, deficientes), que não ocupam um lugar normal no seio da comunidade [...] Tal situação gera tensões, por vezes muito graves. Ao mesmo tempo, as estruturas tradicionais de integração (família, escola, igreja, pátria) revelam-se insuficientes ou ineficazes. (LE GOFF, 1990, p. 238)

Ao considerarmos as Políticas Públicas voltadas à juventude e adolescência no país, incluindo aqueles no contexto socioeducativo, evidencia a necessidade de uma agenda de urgências buscando atender aos desafios para a efetiva implementação da política de atendimento socioeducativa e integração desse adolescente com o meio social.

### 1.1.5 Violências: indivíduo estigmatizado, rotulado e desviante

Socos, murros, golpes. Armas, agressividade, ferimentos, hematomas, sangue. O que mais nos representa a violência? Poder... tudo aquilo que sujeita. Violência pode ser muito mais! Implica dizer que:

O que é violento hoje, na nossa sociedade, pode não ser daqui a 20 anos, e vice-versa. É um fenômeno muito complexo, existem muitas facetas e muitas percepções de violência. Por isso, nos estudos sobre violência, é preciso partir do que o sujeito acha que é violento, não daquilo que a gente acha. (ABRAMOVA Y, 2009, p. 1)

Violência está dissociada de parâmetros, não se relaciona com o ato, mas com percepção dele. Cabe ao sujeito da violência sua percepção, ou ainda, sua significação do que é violento. Mesmo assim, poderíamos estabelecer que culturalmente apresentam-se discursos sobre parâmetros de violência, principalmente quando se materializam em normas e regras.

Determinar o que é violento depende da interação dinâmica entre a compreensão cultural, legal, social e individual sobre o assunto. A compreensão cultural fica por conta dos discursos globais sobre valores éticos, como os Direitos Humanos, eles são uma das representações da cultura ocidental contemporânea.

Compreende-se como social as interações mais próximas do indivíduo com seus grupos sociais em relação se estabelece o aceitável e o violento. A compreensão individual pertence à esfera da percepção e consciência do indivíduo sobre o que o atinge como violento. Não é possível determinar os parâmetros de cada uma dessas compreensões, porém a dinâmica entre elas que estabelece a violência em relação a um sujeito.

A violência se configura quando quem sofreu a violência (sujeito) assim se percebe, portanto é estabelecida na passividade de uma relação de poder: “A violência, seja ela psíquica ou física, é a expressão maior do exercício do poder, é a domesticação dos corpos e das mentes, submetendo o indivíduo a uma relação de sujeitado” (AZEVEDO, 2012. p. 251). Mesmo que física, essa violência terá seus efeitos psíquicos.

Para Tiellet, fundamentada em Jean-Marie Muller (1995) a violência é o desequilíbrio do conflito, é o desregulamento do conflito:

O termo conflito é amplo, abarcando desde ações menos agressivas – a desavença, a discussão, a quebra das boas relações, as desarmonias, as divergências de opiniões

ou de interesses, os desacordos, os debates, as discussões, a confrontação, a insubordinação e as aporias<sup>2</sup> — até o combate corpo a corpo, o confronto, a luta armada entre nações (guerra) ou o encontro violento entre partidos, grupos ou pessoas. O conflito é uma característica intrínseca à vida social, diz respeito essencialmente ao convívio, ao viver em sociedade, diz respeito à vida coletiva, à vida humana. [...] A violência é apenas uma das possibilidades do conflito. Assim, conflito necessariamente não significa violência, mas a inclui, incorpora todos os embates que se têm que enfrentar cotidianamente por se viver em sociedade; ele faz parte do processo natural da sociedade, sendo um fenômeno inevitável enquanto condição *sine qua non* de o homem conviver com outros; portanto, diz respeito à existência coletiva que condena o indivíduo a experimentar a sua diversidade como processo de aprendizagem de como administrá-lo entre as várias opções ao seu alcance, que se estende da solução pacífica à solução violenta [...] (TIELLET, 2012, p.114-6).

Podemos relacionar o conflito nas relações do adolescente em conflito com a lei, o Sistema Socioeducativo e a escola considerando determinados conceitos de violência. A violência física são os incidentes em atos descritos nas legislações como crime ou ato infracional; são definidas como violências mais graves. Chesnais (1981) *apud* Tiellet (2004) denomina essa forma de violência como o núcleo duro da violência, e o subdivide em quatro tipos de ocorrência: homicídios (tentado ou consumado), estupros (tentado ou consumado), danos físicos graves e roubo, ou assalto a mão armada. Essa forma de violência é restrita às tipificações<sup>3</sup> das legislações penais ou similares.

Outra forma de violência destacada por Tiellet (2012), considerando as definições de Debarbieux (2002), são a microviolências:

As ações que não usam da força física, não mutilam, que não resultam em lesões físicas estão relacionadas às transgressões, às regras sociais ou morais expressas principalmente pela palavra, objetivam a exclusão, a eliminação moral, social e psicológica de alguém, as quais Éric Debarbieux (2002) nominou de microviolência (TIELLET, 2012, p.212)

As microviolências podem ser identificadas pelos beliscões, empurrões, pancadas, provocações, intimidações, atitudes de desrespeito através de agressões verbais, insultos, humilhações, apelidos, gozações e hostilidades num processo repetitivo, executadas por um indivíduo ou grupo. (TIELLET, 2012).

A mais sutil e mais danosa forma de violência: a simbólica; que se dá por uma relação de poder estabelecida entre dominante e dominado, através de coerção. O dominado

<sup>2</sup> Opiniões contrárias, mas igualmente convincentes.

<sup>3</sup> Conceito jurídico que se refere à descrição de um crime em lei

não reage à coerção e inclusive pode assumir a responsabilidade pela condição das consequências da coerção imposta. Esse conceito foi desenvolvido por Pierre Bourdieu (BOURDIEU, 2014), mostra que este é um fenômeno recorrente nas relações sociais, porém tem na escola seu espaço privilegiado.

Quando buscamos compreender o mundo e os discursos sobre as condições sociais capitalista ocidental, compreendemos a globalização neoliberal como relação de poder de submissão massiva. Bauman (2005, 2007 e 2009a) conceitua esse momento como modernidade líquida, onde se vive a violência provocada pela exclusão social de um grupo de pessoa, comunidades, etnias ou nações. Para ele, a classe trabalhadora havia representado uma classe perigosa na fase liberal do capitalismo; na fase neoliberal apresenta-se uma nova classe perigosa, composta por sujeitos líquidos, materializada de acordo com interesses políticos e as próprias necessidades econômicas do capitalismo neoliberal e que se subdividiria em duas categorias: a subclasse ou *underclass* e os criminosos.

Essas duas categorias da nova classe perigosa são constituídas por aqueles que se encontram no mercado de trabalho informal por não possuírem qualificação e, portanto estão associados à pobreza. Esses sujeitos podem ser compreendidos entre os desempregados, analfabetos, pessoas sem garantias de trabalho; estão em famílias com desestruturas sociais, econômicas e culturais; estão situados nas periferias das cidades. Adolescentes e crianças compõe essa classe, principalmente os que vivem nas ruas, cabendo entre estes os mais de 16 milhões de brasileiros que se encontram em extrema miséria (TIELLET, 2012). Afirma Bauman (1999) que esses sujeitos líquidos são atingidos pela globalização, mas excluídos das benesses dela. Coeficiente

O adolescente em conflito com a lei transita entre as categorias *underclass* e criminoso e por essas condições pode passar pelo processo de rotulação e estigma. De toda maneira, o adolescente em conflito com a lei será o desviante do modelo conservador neoliberal imposto.

O desvio é desenhado por Howard Becker como sendo “tudo que varia excessivamente com relação à média” (BECKER, 2008 p. 22), portanto, como afirma o autor, esse conceito é de caráter essencialmente estatístico. O que mais interessa no processo de desvio é a regra e sua imposição, ou seja, um padrão determinado, no caso, pelo capitalismo.

As regras são estabelecidas e aplicadas em uma dinâmica social que determina o padrão ou o que é fora dele de acordo com os interesses do discurso macro. O que foge a

média ou comportamento do indivíduo médio estabelecido pela regra se torna o desviante. Então todo *underclass* ou criminoso é considerado um desviante, pois foge do padrão do sujeito normal e consumidor no capitalismo.

O discurso neoliberal que estabelece os *underclass* e os criminosos, nas definições de Bauman (2009b), foi estabelecido e é aplicado e cobrado por indivíduos que defendem seus interesses nesse discurso neoliberal, e são definidos por Becker (2008) como empreendedores morais, que se reúnem em movimentos políticos e mobilização da opinião para rotulação dos indivíduos fora do padrão como desviantes.

Becker (2008) define como *outsider* os indivíduos rotulados como desviantes. “O desvio não é uma qualidade simples, presente em alguns tipos de comportamento e ausente em outros. É antes o produto de um processo que envolve reações de outras pessoas ao comportamento” (BECKER, 2008, p. 26). A rotulação seria o enquadramento do indivíduo em determinado grupo ou segmento; ou seja, a colocação de indivíduo em classes previamente definidas.

Erving Goffman, mostra a estigmatização como uma forma de classificação social pela qual uma pessoa identifica a outra segundo certos atributos, seletivamente reconhecidos pelo sujeito classificante como positivos ou negativos e desabonadores. Aqueles que atendem aos atributos reconhecidos como positivos, constituem a categoria dos “normais”, os demais compõem a categoria dos “estigmatizados” (GOFFMAN, 1982). Assim sendo, estigma é a classificação desabonadora atribuída por um indivíduo ou grupo a outro indivíduo.

Ainda segundo Becker (2008), a definição social desse indivíduo rotulado como desviante estabelece um novo problema social, afinal a condição da rotulação de desviante coloca esse indivíduo fora das condições “normais” do grupo social. Consequentemente será posto em prática algum método de controle através da aplicação de um “tratamento”, que seria qualquer proposta de solução ao problema social. Esse tratamento não tem como objetivo resolver o problema social, mas sim dar uma justificativa, mantendo as condições estabelecidas por esse problema. O excluído continuará nessa mesma condição.

Podemos compreender que o adolescente em conflito com a lei foi estabelecido como categoria desabonadora composta por indivíduos rotulados como desviantes em um processo de exclusão determinado pelos efeitos do capitalismo na sociedade. Esse sujeito é passivo de tratamento, porém esse tratamento não o desloca da condição de desviante.

Seria possível vislumbrar melhores condições onde esse adolescente se integre melhor ao meio social? Uma cultura capitalista neoliberal não permite projetar melhores condições para esse adolescente em conflito com a lei e esse discurso impede imaginar que houvesse existido qualquer política ou ação que pudesse produzir resultado satisfatório para integração social desses adolescentes.

Compreendendo as políticas públicas socioeducativas como o “tratamento” do adolescente em conflito com a lei, só seria possível alcançar a integração social desse sujeito a partir do momento que essa relação de estigmatização se descaracterize. Isso poderia ocorrer pela perda de elementos da estigmatização ou da rotulação. No caso, as características subjugadoras do capitalismo neoliberal é o elemento estigmatizador, que coloca o adolescente em conflito com a lei na condição desabonadora. A rotulação poderia ser desconfigurada com um forte investimento sociopolítico que permita dissociar a imagem e os elementos rotulantes do adolescente em conflito com a lei.

A partir destas concepções descritas, caminharemos para construção da pesquisa que se propõe. Para conhecermos as significações dos adolescentes em conflito com a lei, partiremos para os pressupostos da pesquisa, que permitirá uma visão angular do objeto: as significações.

Antes de cair na toca, Alice passa a desejar o coelho, mesmo sem saber do que se trata e após cair então passa a compreender que está em um mundo diferente da sua Insípida Realidade.

## CAPÍTULO II

### PRESSUPOSTOS: PARADIGMAS DA PESQUISA E A EPISTEMOLOGIA FENOMENOLÓGICA

*Voltar aos 17 depois de viver um século  
É como decifrar sinais sem ser sábio competente  
Voltar a ser de repente tão frágil como um segundo  
Voltar a sentir profundo como um menino diante de Deus  
Isso é o que sinto neste instante fecundo*

(Mercedes Sosa - autoria de Violeta Parra /*Volver a los 17*/ Livre tradução)

Ter certeza que não está em lugar comum. Mesa grande, porta pequena, uma bebida que diminui, um bolo que faz crescer, animais que falam e raciocinam com humanos... Um mundo coletivo, mas que pertence só a ela. O que parece sem sentido pode ganhar lógica e ser associado a diversos significados. Partimos então para comparação entre a Insípida Realidade e o País das Maravilhas.

Ainda nos cabe um olhar para o adolescente em conflito com a lei antes de adentrarmos nos procedimentos metodológicos da pesquisa. Trata-se de traçarmos um perfil do adolescente em conflito com a lei estabelecido pela produção científica brasileira, que encaramos como pressuposto para o processo de significação. Esse processo denominado de diferentes maneiras; balanço de produção, revisão bibliográfica, levantamento bibliográfico e estado da arte, têm por objetivo reunir informações de diferentes fontes, visando construir uma nova forma de apresentação para o tema já conhecido. Procuraremos estabelecer as relações paradigmáticas entre o sujeito e o método, que possibilitará identificar a estrutura da pesquisa e familiarizar com a trajetória e os procedimentos metodológicos que visam resultar nas significações dos adolescentes em conflito com a lei sobre a escola, a educação e a violência. E dentro desse processo buscaremos constituir o referencial teórico metodológico da fenomenologia.

Trata-se de descrever o processo de construção teórica da fenomenologia com suporte em de Husserl e Merleau-Ponty. A partir de Husserl compreenderemos conceitos basilares da fenomenologia e então partiremos para Merleau-Ponty que faz uma releitura da fenomenologia de Husserl, trazendo-a para a existência factual.

## 2.1 Balanço de produção acadêmica

Com intuito de situar o tema *Adolescentes em conflito com a lei* no contexto da produção científica nacional buscou-se realizar um balanço de produção acadêmica nas principais bases de dados de produção acadêmico-científica do país. Isso ocorre através do acompanhamento das produções já realizadas e da análise do *corpus* formado pela coleta nos bancos de dados. Itens como ano de publicação, instituição, região geográfica da publicação, área de conhecimento das produções, permitem conhecer sobre a dinâmica da produção do conhecimento sobre uma temática a ser abordada. Especificamente para este procedimento de balanço de produção utilizamos a metodologia do estado da arte ou estado do conhecimento. Esta metodologia tem o seguinte objetivo:

(...) mapear e de discutir uma certa produção acadêmica em diferentes campos do conhecimento, tentando responder que aspectos e dimensões vêm sendo destacados e privilegiados em diferentes épocas e lugares, de que formas e em que condições têm sido produzidas certas dissertações de mestrado, teses de doutorado, publicações em periódicos e comunicações em anais de congressos e de seminários. (FERREIRA, 2002. p. 258)

A busca de dados ocorre pela determinação de descritores que identifiquem a pesquisa. Esses descritores são compostos de palavras-chave, que possuem conceito determinado. O conceito de cada palavra-chave é estabelecido por um consenso científico que estabelece o conceito e também pela reincidência em produções.

Os bancos de dados disponíveis na internet atualmente foram fundamentais para facilitar o procedimento e então tornar o estado da arte mais prático, com menos custo e esforço e muito mais eficiente pela abrangência que pode abarcar.

O Banco de Tese da Capes reúne as produções de programas de pós-graduação no país e padroniza a produção científica a ser consultada. Ao reunir dissertações e teses, o Banco de Teses da Capes dá destaque as produções científicas vinculadas à pós-graduação e forma um *corpus* considerável e uniforme de produção científica do país.

Após determinarmos a pesquisa na área do conhecimento da Educação, o primeiro passo foi conhecer o Banco de Teses da Capes como fonte de consulta. O período (ano) das produções, não foi determinado, pois o interesse maior era buscar trabalhos que envolvessem a temática em questão e não o período em que foi produzido.

Na página do banco de teses existe apenas um espaço para busca. A busca é realizada por assunto. Ao inserir apenas um descritor, o resultado é muito amplo. Como resultado do descritor “jovem” apareceram 782 (setecentos e oitenta e dois) trabalhos; para o descritor “juventude” foram 753 (setecentos e cinquenta e três) trabalhos. A solução foi combinar os descritores em uma única busca.

Foram realizadas várias buscas com combinação de descritores, como “socioeducativo” com 99 (noventa e nove) trabalhos e “Socioeducativo jovem” com 09 (nove) trabalhos. A combinação que apresentou melhor resultado foi “Adolescente em conflito com a lei” que obteve 123 (cento e vinte e três) trabalhos. Esse descritor foi o mais adequado porque atendia ao proposto. Devido ao grande número de trabalhos, foram acrescentados os descritores “Educação” que reduziu para 44 (quarenta e quatro) trabalhos.

Entre os 44 trabalhos selecionados com os descritores “Adolescente em conflito com a lei educação” existem 19 publicações em 2011 e 26 publicações de 2012. Quanto ao nível, 42 trabalhos são em nível de mestrado e 03 em doutorado. Esses dados demonstram que o tema só vem sendo tratado bem recentemente, devido aos novos paradigmas que permitiam criar o conceito de “adolescente em conflito com a lei”.

Quanto às áreas de produção, 13 trabalhos são em programas de pós-graduação em Educação, 04 são em Psicologia, 02 em Ciências Jurídicas. Alguns são em áreas específicas e relacionadas com a temática, como Educação e Saúde na Infância e Adolescência, Gestão de Políticas Públicas, Política Social, e Família; e Sociedade Contemporânea com um trabalho cada. Uma característica interessante é o Mestrado Profissionalizante em Adolescentes em Conflito com a Lei, da Universidade Anhanguera de São Paulo (UNIBAN), que somou 19 trabalhos. Houve ainda um trabalho em Teologia e um em Odontologia.

Ao todo, os trabalhos foram produzidos em 21 instituições, sendo 07 do Sudeste, 06 do Sul, 05 do Nordeste e 03 do Centro-Oeste. Dessas instituições, 13 são públicas e 08 são privadas.

Esses dados foram sistematizados para serem compilados com o balanço de produção realizado no SciELO, que disponibiliza os dados de outra maneira e os procedimentos de busca foram adaptados.

O SciELO é uma biblioteca digital formada por uma base de dados bibliográfica, indexando textos de periódicos avaliados. SciELO é a contração da expressão *Scient Electronic Library Online*. Por indexar os mais relevantes periódicos nacionais e por ser uma

ferramenta bastante utilizada no meio acadêmico-científico é que se optou em utilizá-la como referência neste levantamento.

Ao acessar a página do SciELO, após optar por idioma em português, foi realizada a busca o link de “artigos” e “por assunto”. Inicialmente a busca permite um descritor, que depois da primeira busca pode ser acrescido de mais dois descritores. A primeira busca oferece um índice de temas; como não está disponível o descritor “adolescente em conflito com a lei”, foi utilizado o descritor “adolescente”. Este primeiro resultado ofereceu 1.513 artigos.

Após a abertura dos dois outros campos, foi acrescido no segundo campo o descritor “conflito”, apresentando 31 artigos. No terceiro campo foi colocado o descrito “lei”, que resultou em 25 artigos. Desses 25 artigos resultantes, todos se referiam ao sistema socioeducativo. 16 foram publicados em revistas de Psicologia, 04 em revistas de Saúde, 02 em revistas de Serviço Social, 01 em revistas de Ciências Sociais, 01 em revistas de Educação Física e 01 em revista de Educação.

Destacamos um dos textos, encontrado na revista de Psicologia, da autora Maria Clara Jost, intitulado “Fenomenologia das motivações do adolescente em conflito com a lei” (JOST, 2010) que resulta de uma pesquisa fenomenológica, como este trabalho. Também destacamos um artigo disponível em uma da revista da área de Educação, de Maria Rezende Bazon, Jorge Luiz Silva e Renata Martins Ferrari (BAZON, 2013) intitulado “Trajetórias escolares de adolescentes em conflito com a lei”. Ambos os textos possuem estrutura similar de pesquisa e receberam destaques pela proximidade do texto proposto e por proporem discussões que interessaram para esta pesquisa.

Os demais textos foram analisados a partir dos resumos disponíveis pelo SciELO. Assim foi possível fazer comparações e eleger os textos que foram analisados na íntegra.

### **2.1.1 O perfil do adolescente em conflito com a lei na produção científica brasileira**

Esta análise objetiva fornecer dados que permitam localizar o trabalho dentro das produções científicas brasileira, evidenciando incidência da temática e os diversos debates estabelecidos. Foram analisados os resumos dos textos oriundos de teses e dissertações e artigos em periódicos. O principal resultado alcançado foi o estabelecimento um viés padrão

das pesquisas e a construção de um perfil do adolescente em conflito com a lei resultante dessas pesquisas.

Os trabalhos traçam conclusões em duas vertentes: sobre políticas públicas e a prática do sistema socioeducativo e outro sobre educação formal do adolescente em conflito com a lei. Os resumos do Banco de Teses apresentaram resultados mais quantitativos quanto aos dados colhidos e os artigos do SciELO mostraram discussões mais elaboradas referente à temática.

Quanto às políticas públicas e a prática do sistema socioeducativo, os trabalhos versaram sobre a dificuldade de estabelecimento das políticas públicas voltadas aos adolescentes em conflito com a lei (ALVES, 2012) e apontam para divergência entre prática e a idealização do sistema. A legislação é apontada como um ideal social para o adolescente em conflito com a lei e sua condição de sujeito do sistema socioeducativo. As diversas políticas públicas, das diversas esferas do poder público, buscam estreitar a relação entre legislação e prática do socioeducativo (FERREIRA 2011).

Há um reconhecimento do ECA como marco de uma política socioeducativa com garantias de direitos fundamentais e os desafios de sua implementação e aceitação. Ainda há necessidade de mudanças de paradigmas em relação à política socioeducativa. Atribuí-se ao período político da década de 1990 parte das dificuldades de implantação do ECA, pois era um período que “o País passava a vivenciar mais intensamente a crise estrutural do capital, que impôs a contrarreforma do Estado com cortes nos gastos sociais, interferindo na conquista efetiva do direito infanto-juvenil, comprometendo cada dia mais a vida de tantos que, sem perspectiva, são atraídos e vitimados pelo crime” (MAIA, 2012. p. 01). Mesmo nos dias de hoje não se propõe políticas voltadas às causas estruturais, que poderiam combater ou amenizar a violência que vitima as classes mais fragilizadas pelo capitalismo.

Também são descritos os obstáculos enfrentados no Sistema Socioeducativo para enfrentar os problemas sociais com vistas da “efetivação do Sistema de Garantias de Direitos do Sistema Socioeducativo, às Políticas Públicas de atenção à saúde, à Educação e à Assistência Social” (ALVES, 2012, p. 01).

Fatores socioeconômicos e o contexto de violência, pobreza, baixa escolaridade relacionados situações de tráfico de drogas, transtornos psiquiátricos, drogadição, alcoolismo, dentre outros, vem tecendo um padrão de adolescente em conflito com a lei. Considera-se ainda que quase a totalidade é do sexo masculino. (ALVES, 2012).

Quando se trata de educação formal e adolescente em conflito com a lei, os resultados destacam a obrigatoriedade da escolarização desse adolescente. Essa obrigatoriedade não observa as condições do adolescente para que esteja matriculado na escola, e muito menos prepara a escola para recebê-lo. Dessa obrigatoriedade são gerados diversos conflitos devido à inadequação de currículo, prática escolar e interlocução entre sistema socioeducativo e escola (HERNANDEZ, 2011). Essa condição coloca a “educação na condição de manutenção da situação de exclusão, não possibilitando uma emancipação social” (SILVA, 2012, p. 01).

As pesquisas também apresentam a percepção dos professores e dos pais dos adolescentes em conflito com a lei em relação ao convívio escolar. Além da estrutura da escola ser elemento de discriminação ainda se considera “o abandono e desmotivação dos alunos em conflito com a lei em relação com a escola por falta de um acolhimento e acompanhamento efetivo” (FERREIRA, 2011, p.01). A família é pouco participativa na vida escolar do adolescente enquanto cumpre a medida socioeducativa (FERREIRA, 2011).

Os adolescentes em conflito com a lei, em geral, frequentam muitos estabelecimentos durante a vida escolar, que em maioria tem curto período, pois o abandono ocorre muito cedo e com muita defasagem. Constatou-se a dificuldade de aprendizagem e também dois padrões de trajetória escolar: “um em que a trajetória escolar é marcada por experiências positivas que se tornaram negativas, e outro marcado por um aspecto de continuidade, com experiências negativas desde o princípio” (BAZON, 2013, p. 194). As experiências positivas vão se tornando negativas devido à deterioração da relação como professor e por se formar um clima hostil provocada pela relação de rivalidade entre professores e alunos e pela desordem causada pela fraca autoridade da administração escolar. Como em ambos os padrões, persiste a experiência negativa, o resultado será o abandono, a defasagem e a evasão escolar por parte do adolescente em conflito com a lei.

Um dos trabalhos (LACERDA, 2012) analisou a incidência de indisciplina em sala de aula e a presença do adolescente em conflito com a lei com esses atos. Esse trabalho não identificou a participação do adolescente em conflito com a lei nas situações de indisciplina, pois esses adolescentes são parcela mínima do número de alunos. No entanto o trabalho pôde constatar a resistência do sistema educacional formal ou profissionalizante em receber o adolescente em conflito com a lei.

Visto esses perfis do adolescente em conflito com a lei, cabe destacar que há uma trajetória sistemática no comportamento do adolescente em conflito com a lei e sua permanência nessa condição justificada na condição de *underclass* e criminoso, já descrito

através de Bauman (2009B). Maria Clara Jost, nas considerações de seu trabalho, descreve uma trajetória diante desse perfil:

A dor descrita por eles não está somente no sofrimento vivido, nem se explica por uma escolha deliberada pelo mal. Eles se condenam pelos erros cometidos e querem saldar sua dívida. Ao mesmo tempo, culpam os que julgam responsáveis pela sua exclusão do mundo dos afetos, revoltam-se com uma sociedade que os fez acreditar que a solução para a dor que sentiam estava no mundo dos prazeres imediatos e do brilho fugaz. Queriam essa “felicidade” e, não a encontrando, personalizam sua frustração, considerando-a uma afronta pessoal que deve ser vingada. (JOST, 2010. p. 106)

As pesquisas acabam percebendo o adolescente em conflito com a lei como um sujeito de perfil muito diverso do que o senso comum estabelece. Mesmo os dados quantitativos fornecem informações diferentes dessa percepção com a que não coloca os adolescentes em conflito com a lei na participação dos atos de indisciplina na escola (LACERDA, 2012). A “escolha deliberada pelo mal”, que Jost apresenta, em si desconstrói um pressuposto de que estar em conflito com a lei foi uma escolha do adolescente.

A culpa que o adolescente em conflito com a lei carrega evidencia a violência simbólica sofrida, pois mesmo sendo vítima das condições sociais que o determina como *underclass*, ele se culpa pela condição e aceita a pagar pelo erro cometido e investe em um perfil de estereótipo aceito socialmente. A frustração ocorre quando o empenho investido no comportamento aceitável não o move da condição que está, pois ainda permanecem os elementos que o estigmatiza. A revolta é resultado dessa frustração e a reincidência é o mais provável efeito. Considerando as características da violência simbólica, o adolescente em conflito com a lei não percebe quem é seu agressor, portanto sua vingança ser difusa, a quem possa estar ao alcance de sua revolta.

Ao tratarmos de significações, pretendemos confirmar ou refutar os elementos dos perfis já descritos em outros estudos, por isso consideramos o perfil desenhado por este balanço de produção. Ao propormos uma pesquisa com base fenomenológica sobre adolescentes em conflito com a lei, buscamos perceber o oculto nas vivências desse adolescente com a escola e dentro dessa proposta é necessário compreender a fenomenologia como corrente epistemológica, para além um método. Senso assim, passamos aos pressupostos da fenomenologia.

## 2.2 Pressupostos da fenomenologia

Podemos considerar que existem várias fenomenologias, com diversas especificidades em cada uma delas. Essa diversidade na fenomenologia ocorre devido aos desenvolvimentos teóricos metodológico de cada grande nome que se apropriou dela e formou assim um movimento científico próprio. A fenomenologia foi fundada dentro da filosofia e a definição de uma fenomenologia depende de qual corrente filosófica ela se origina; portanto toda fenomenologia segue uma linha filosófica (MOREIRA, 2002).

Podemos nos deparar com indagações sobre qual corrente, ou linha ou perspectiva fenomenológica se filia. Cada uma conduzirá por um método diferente. Pretendemos descrever a fenomenologia do alemão Edmund Husserl (1859-1938), fundador da fenomenologia e teórico do idealismo transcendental e o francês Maurice Merleau-Ponty (1908-1961), que a partir de Husserl desenvolveu sua fenomenologia existencial.

Não pretendemos tecer uma descrição complexa e elaborada da obra desses autores. Entre os diversos textos e livros selecionados para compreender melhor o assunto, a maioria versava dentro de uma mesma estrutura teórica. Mesmo que existam diversas fenomenologias de acordo com o teórico que a desenvolveu, a maioria segue lógica similar a de Husserl, que foi quem desenvolveu a fenomenologia como epistemologia e metodologia. Quase todas as descrições iniciais que fazemos da fenomenologia fundam-se na teoria de Husserl (1996), prosseguem e são determinadas por Merleau-Ponty e se estendem por alguns outros fenomenólogos existencialistas.

Pensando fenomenologicamente, podemos dizer que esta descrição é a essência da teorização fenomenológica de diversos autores. Ou seja, tomando as teorizações sobre fenomenologia como um fenômeno e os autores delas como sujeitos, poderíamos formar promover a redução fenomenológica, considerando apenas os textos (relatos) puros desses autores, colocando qualquer interferência entre parênteses. Definiríamos a unidades de significações de acordo como compreendem parte, assunto ou processo da fenomenologia, como por exemplo, o que cada um compreendeu como “redução fenomenológica” formaria uma unidade de significado (análise ideográfica). E então faríamos a síntese dessas unidades de significados percebendo o que é coincidente nesses relatos. Seria um processo interessante de ser feito! Deixando esse processo de lado, os conceitos descritos são o que escolhemos como mais adequado para compreender a pesquisa.

Partimos então da palavra “fenômeno” que traz muito do que podemos perceber sobre fenomenologia. Na sua origem grega ela quer dizer aparência (PETRELLI, 2001). Considerando os sentidos como instrumento da percepção, a aparência é tudo que é sensível da realidade, portanto não contempla a experiência direta e imediata com a realidade.

As coisas do mundo são percebidas por serem vistas, ouvidas, tocadas, provadas e cheiradas por pessoas sensíveis por seus órgãos sensoriais. Tudo que aparece é passivo de ser percebido por criaturas vivas com capacidade de conhecer, reconhecer e reagir. Toda aparência pressupõe um espectador. Tudo que é percebível depende de um percebedor, então tudo que é aparente se torna plural. Assim prossegue Hannah Arendt:

Já que os seres sensíveis – homens e animais, para os quais as coisas aparecem e que como receptores, garantem sua realidade – são eles mesmos também aparência, próprias para e capazes tanto de ver como de ser vistas, de ouvir e de ser, de tocar e de ser tocadas, eles nunca são apenas sujeitos e nunca devem ser compreendidos com tal; não são menos “objetivos” do que uma pedra ou uma ponte. A mundanidade das coisas vivas significa que não há sujeito que não seja também objeto e que não apareça como tal para alguém que garanta sua realidade “objetiva”. O que usualmente chamamos “consciência”, o fato de que estou cômico de mim mesmo, e que, portanto, em algum sentido, posso aparecer para mim mesmo, jamais seria o bastante para assegurar a realidade. (ARENDR, 2008, p.35-36)

O mundano está relacionado com a existência no mundo, onde “ser” e “aparecer” coincidem. Tudo que é vivo não apenas está no mundo, mas são do mundo. São sujeitos e objetos que percebem e são percebidos ao mesmo tempo dentro do mundo. Tudo que aparece forma uma diversidade de percepções por uma diversidade de percebedores.

A fenomenologia é o estudo dos fenômenos em si mesmo, devido à compreensão de que tudo que podemos saber do mundo se resume a consciência dos fenômenos. Na fenomenologia a palavra tem a função de dar destaque às recorrências das experiências. O registro dos sentidos forma unidades pelas essências dos fenômenos vivenciados. A essência é definida pela reincidência de uma palavra para referir a um fenômeno. Todas as atribuições de significado a um fenômeno se compreende como *noema*. A incidência desse significado para um fenômeno define a *noesis*, que é a essência desse fenômeno (HUSSERL, 1996).

Todas as sensações humanas são significações do vivido, do experienciado formados por fenômenos da consciência, portanto são intencionais. A vivência é todo ato psíquico de consciência, portanto intencional. O que torna uma vivência um fenômeno é a ocorrência dos aspectos que caracterizam a essência. A intencionalidade é uma característica da consciência,

pois a consciência sempre será a consciência de alguma coisa. O significado representa a intencionalidade na consciência, pois ao utilizar uma palavra para designar um determinado fenômeno, evidencia-se a significação (*noema*) individual que se formou sobre esse objeto ou fato. A mesma significação atribuída por diversas pessoas (ou um grupo delas) a um mesmo fenômeno fora a essência dele (*noesis*).

É importante saber distinguir fenômeno do fato. O fato é determinado por causalidade, repetitividade, controle do que acontece; diferente do fenômeno que é uma forma de experiência vivida, comum a diversas pessoas. O fato é objeto do fenômeno.

O Mundo é a significação de todas as outras significações de uma pessoa. A pessoa e o mundo não são concebidos separadamente, ambos são condicionantes um do outro, porém são distintos e não se confundem um com o outro.

Na visão de Valle e King (KING *apud* MOREIRA, 2002), para se conhecer a pessoa a ser perguntada deverá ser considerado dois lados polarizados, um é o lado externo, que é observável, que se configura no que é dito ou feito pela pessoa, conhecido como “comportamento físico ou verbal”. O lado oposto é o interno, que não é passivo de observação, que se caracterizam nas emoções, nos pensamentos e sensações, definido como “mundo da experiência”. Experiência é tudo aquilo que não é acessível aos outros, que pertence ao subjetivo, enquanto o comportamento é tudo aquilo que se pode ser percebido pelos sentidos dos outros; é de caráter objetivo.

Uma mesma pessoa apresenta tantas variações entre suas experiências e seu comportamento que se isolados poderiam revelar pessoas distintas. Por mais que comportamento e experiência são polos ou faces diferentes, eles compõem um único sujeito, ou seja, formam uma unidade e são complementares de um indivíduo, por mais que percebidas até de maneira diversa.

A significação através da busca da essência é a lógica da fenomenologia; é uma maneira de conhecer o mundo. Entre o fenômeno e o fenomenológico, entre a aparência e a essência, podemos compreender assim:

Tudo que se oferece ao nosso conhecimento pode ser chamado de realidade fenomênica; mas o conhecimento intenciona também a realidade essencial: fenomenológico é todo procedimento metodológico que, partindo, partindo dos fenômenos, nos conduz ao conhecimento da essência. Da aparência a essência dos fatos, isso é Fenomenologia. (PETRELLI, 2001, p. 16)

A fenomenologia extrapola a ciência e passa à percepção dos comportamentos. O psicólogo Rodolfo Petrelli, teórico e prático da fenomenologia, apresenta alguns paradigmas da fenomenologia que sistematizou a partir da experiência e do trabalho prático dele e da teorização de outros autores. De 24 paradigmas descritos, 09 se destacam porque se adéquam a visão da pesquisa fenomenológica. São eles:

Aprende-se, estudando a Fenomenologia:

1) Antes de tudo, a usar o pronome “Eu” como expressivo de minha subjetividade, que torna consistente o existente. “Eu” indica a minha Presença operante, carregada de responsabilidades (Heidegger).

2) A usar o “Nós”, não em sentido magestético<sup>4</sup> (SIC), mas com referência a um “Tu” ou tantos “Outros” que “coexistem e com os quais tenho responsabilidades” (M. Buber e Heidegger).

(...)

5) A preocupar-se com a ‘essência e tudo’: das coisas, dos acontecimentos, das pessoas, de um tempo passado, do tempo presente... procurando, sempre e em tudo, um significado. A Fenomenologia é uma ciência eidética, quer dizer, ciência das essências (Husserl).

6) A transformar qualquer experiência de vida em conhecimento e qualquer conhecimento em valor (N. Hartmann / M. Sheler). “*Primum vivere, deindePhilosofare!*”

7) A nunca interpretar, mas apenas compreender a lógica e as razões do comportamento de alguém, mesmo quando julgado heterodoxo e transgressivo: ‘uma história de vida é sempre uma história de vida interior’, é sempre um ‘mistério’ (Gehsttel e Erwin Strauss).

(...)

15) Que as teorias podem se transformar em dogmas e hipóteses condicionar e vincular a investigação científica da realidade, prefixando seus resultados (F. Lyotard).

16) Que, para Fenomenologia, o importante é desvelar, se for possível, o segredo das coisas, pois ela é, antes de tudo, uma ‘ciência descritiva’ e não explicativa, e que, na região do Espírito, se preocupa com as relações compreensíveis e não com as causas.

(...)

22) Que, as vezes, a infidelidade pode ser a última prova de um amor que não quer morrer sufocado pelas mãos de uma aparente fidelidade (Aldo Carotenuto, fenomenólogo junguiano).

23) Que a essência do amor é o diálogo total.

(PETRELLI, 2001, p. 43-46)

Esses paradigmas auxiliam na compreensão da fenomenologia enquanto percepção de mundo. Para o fenomenólogo é uma identificação pessoal. Trata-se de uma compreensão ampla, que agora passaremos as especificidades metodológicas da fenomenologia que subsidiaram este estudo.

---

<sup>4</sup> Acredito ser “majestático”

### 2.2.1 Fenomenologia de Husserl

Na concepção de Husserl, o método fenomenológico começa com uma descrição, uma situação vivida no cotidiano. O pesquisador obtém depoimentos sobre aquilo que está diante dos seus olhos, tal como aparece. Os depoimentos descrevem “a presença do dado”, não a sua existência.

A atitude fenomenológica adotada permitirá a abertura para viver a experiência de na sua totalidade tentando isolar todo e qualquer julgamento que interfira na sua abertura para a descrição. A possibilidade do conhecimento na perspectiva fenomenológica deve ser orientada pela “redução fenomenológica” que evidencia o significado que a consciência dá ao fenômeno. Triviños (2006) enfatiza que

Para determinar a possibilidade do conhecimento precisa-se da redução fenomenológica. Este é o segundo passo no método fenomenológico. O primeiro é o do questionamento do conhecimento, o que significa a suspensão, a colocação entre parênteses das crenças e proposições sobre o mundo natural. É denominada *epoche* entre os gregos, mas para os antigos a *epoche* era ceticismo. A *epoche* permite ao fenomenólogo uma descrição do dado em toda a sua pureza. O dado não é o empírico e tampouco um material que se organiza através de categorias estabelecidas em forma apriorística e intuitivamente. Para Husserl não existem conteúdos da consciência, mas exclusivamente fenômenos. O dado é a consciência intencional perante o objeto. (TRIVIÑOS, 2006. p.44)

O efeito de suspender ou neutralizar que a redução fenomenológica realiza também é chamado de *epoché*. Esta expressão grega em sua origem pode significar ceticismo ou retenção principalmente quando se trata de nossos juízos sobre as coisas. Então compreendemos a *epoché* como a neutralização das intenções ao contemplarmos uma coisa ou vivência, como compreende Husserl.

O procedimento da atitude fenomenológica é de suspender nossas crenças, como se ficassem em colchetes, ou entre parênteses. O mundo fica entre parênteses. Entre parênteses, podemos considerar uma intencionalidade na atitude natural sobre ele. O objeto estar em parênteses manifesta a modalidade e o modo de manifestação que o objeto tem para o sujeito na atitude natural (SIKOLOWSKI, 2000).

Conforme Husserl (1996), no estudo das vivências não se deve preocupar se corresponde ou não ao objeto do mundo externo à mente. Interessa para o fenomenólogo o

mundo como o conhecimento do mundo se dá para cada pessoa e não o mundo que possa existir.

A redução fenomenológica procede para que se suspendam crenças, teorias, informações prévias com finalidade de concentração na experiência em foco. A consciência sobre o objeto é a própria realidade dele para a pessoa.

Husserl ainda descreve a redução eidética, que ocorre após a redução fenomenológica. Após a identificação do *noema* como objeto ideal, realiza-se a redução eidética para encontrar o significado. Não é possível chegar às coisas “como são”, o que seria o real em si, pois se trata de uma experiência de consciência relativa aos sentidos.

Por eidética pode se entender o sentido ou propriamente a ideia. A redução eidética realiza o isolamento da essência do fenômeno. Se a redução fenomenológica é o dar destaque ao fenômeno fora a atitude natural, a redução eidética é o isolamento da essência desse fenômeno para buscar defini-lo. Esse processo propicia a transição da atitude natural para as essências do fenômeno.

Husserl (1996) ainda tentou desenvolver uma redução transcendental, mas não chegou à definições claras quanto a isso. Esses processos consistiriam na redução fenomenológica aplicada ao próprio sujeito, que não se percebe como um ser real, mas sim consciência pura, geradora de todo significado. É nesse ponto que entra a crítica de Merleau-Ponty e a proposição de uma fenomenologia existencial.

### **2.2.2 Fenomenologia de Merleau-Ponty**

Merleau-Ponty dá continuidade às proposições Husserl e propõe o retorno às coisas mesmas, na busca das essências dos objetos, das qualidades. Essas coisas vistas como parte de um mundo vivido, experienciado, que constitui um mundo do irrefletido, sobre o qual se constroem as ciências. A principal característica da fenomenologia de Merleau-Ponty é a de ser existencialista visando à existência do homem em um mundo pré-dado.

Esse homem distingue-se do próprio: ele é o corpo próprio, em seu mundo, diante do seu tempo, do seu espaço, e em ação. O homem encarnado em seu corpo é o “sujeito percebido”. Diferente de Husserl, Merleau-Ponty descreve o “homem histórico” que vai passando a existir no mundo e foge do abstrato.

“A verdade não habita o homem interior”, ou seja, “não há homem interior”, há o homem no mundo e é no mundo que ele se conhece. Isso supera a noção de uma consciência fechada sobre si própria. Não se trata de negar o mundo interior, como o fazem os empiristas, e não nega a existência do mundo exterior, como o fazem os idealistas. A experiência vivida, pré-reflexiva do ser no mundo (*être-au-monde*), no sentido de ser lançado ao mundo, com a sua intencionalidade, numa concepção fundante da fenomenologia merleopontiana, voltada para a compreensão do homem como ser em situação, nunca totalmente livre, mas num mundo também nunca totalmente acabado: nascer é, ao mesmo tempo, nascer do mundo e nascer no mundo. O mundo já está constituído, embora também nunca completamente. Sob a primeira relação, somos solicitados; sob a segunda, somos abertos a uma infinidade de possibilidades. Porém, essa análise ainda é abstrata, porque existimos sob as duas relações ao mesmo tempo. Não há jamais, pois, determinismo e tampouco escolha absoluta, nunca sou coisa e nunca consciência *pura* (SADALA, 2014, p. 06, grifo da autora)

Merleau-Ponty propõe uma dialética que não busca a síntese e tem o objetivo de deixar evidente a concepção ambigüidade que nunca chega a uma superação absoluta. Não é cabível uma verdade absoluta, mesmo quanto à própria ambigüidade. Sempre haverá transformação que não permite o estabelecimento de certezas. O homem se apresenta sempre em movimento, assim sendo, em uma dialética sem síntese.

Para Merleau-Ponty o homem é um conjunto de possibilidades que vai se realizando na sua relação dialética com o mundo. Ele propõe a volta à experiência real como o dado básico para a constituição da ciência.

A diversidade de sujeitos que habita o mundo externo que encontra a universalidade do outro, resultando em limitação. O mundo resultadas seguintes percepções: da percepção do mundo pelo sujeito; da percepção do outro pelo sujeito no mundo e da percepção que o um tem do outro. Essas percepções resultam numa subjetividade objetivada, que pode ser chamado de intersubjetividade. A constituição do mundo é, portanto um fenômeno intersubjetivo. (SADALA, 2014).

A encarnação e a transcendência resultam em uma só experiência integral, que é esse "entrelaçamento de minha vida com as outras vidas, de meu corpo com as coisas visíveis, pela confrontação de meu campo perceptivo com aquele dos outros, pela mistura de minha duração com as outras durações" (MERLEAU-PONTY, 1964 apud SILVA, 2011, p. 173). Para Merleau-Ponty não se trata mais de uma relação meramente de conhecimento, passa a ser uma “relação de ser”, onde o sujeito é o seu corpo, seu mundo e sua situação (SILVA, 2011).

Conforme sua própria estrutura, cada corpo seleciona suas formas de adaptação. Essas formas nunca se repetem, seja com outro ou consigo mesmo, em outros momentos e outros lugares.

Para Merleau-Ponty, pode-se perceber os objetos ou os fatos de diferentes lugares, em tempos diferentes assim se formará a Fenomenologia da Percepção. Estes conceitos relativos à estrutura espaço-temporal da percepção dizem respeito à metodologia fenomenológica fundamentada na teoria de Merleau-Ponty:

Quando solicito as descrições de vários sujeitos sobre determinado fenômeno que investigo, compreendo que cada um dos sujeitos o faz segundo a sua perspectiva de perceber o fenômeno, e as percepções em tempo e locais diversos, por pessoas diferentes, doam-se a mim como várias visões perspectivais do fenômeno, as quais cruzam-se na intersubjetividade e apresentam-me significados comuns que me permitem compreender a estrutura do fenômeno. No momento seguinte, quando faço a interpretação fenomenológica dos dados, a visão da estrutura do fenômeno é compreendida dentro da minha perspectiva de pesquisador, que é uma outra perspectiva, outro campo, outro horizonte, agora o do conhecimento científico. Estes dados interpretados me permitem atingir um campo específico de generalidades, que posso afirmar pertencerem à estrutura geral do fenômeno. (SADALA, 2014, p. 7)

A convergência de várias perspectivas, no entanto nos leva a perceber a estrutura do fenômeno. Ou seja, a diversidade de sujeitos (sujeitos percebedores) apresentaria uma significação mais próxima do real, sem contemplar uma dimensão total. Para Merleau-Ponty seria uma abstração se o fenômeno se apresentar na sua dimensão total.

A Fenomenologia de Merleau-Ponty que contempla o homem encarnado em seu corpo e o torna sujeito de percepções complementa as carências da redução transcendental de Husserl que não dava uma resposta satisfatória quanto à percepção do homem enquanto sujeito cultural.

Alice é real no País das Maravilhas? Ele existira sem ela, ou ele passou a existir quando ela entrou na toca do coelho?

### CAPÍTULO III

## TRAJETÓRIA METODOLÓGICA: NARRATIVAS DO DESENVOLVIMENTO DA PESQUISA

*''Comece pelo começo',  
disse o Rei com muita gravidade,  
'e siga até o fim: daí pare''*

*(Lewis Carrol / Alice no País das Maravilhas)*

Enfim, entramos na toca do coelho. O que há de mais lógico no País das Maravilhas talvez seja essa frase do rei. Nada melhor que dizer o mais lógico, que parece tão óbvio que soa redundante e afirmar: começar pelo começo e seguir até o fim e então parar; saber determinar o que são cada um desses elementos é o desafio.

Alice caiu, caiu e continuou a cair, e quando chegou ao fim já foi posta entre as condições de ser grande e pequena. Grande para alcançar a chave e pequena para passar pela porta. No País das Maravilhas, no nosso mundo das significações, havia de ser grande para saber o que fazer e construir um caminho, afinal, do alto se vê melhor. E ser pequeno para encarar o caminho de fato, e ser maleável para ultrapassar a sinuosidade desse caminho.

Traçamos o caminho a ser percorrido como em um mapa do tesouro. Nosso mapa do tesouro é o projeto, que nos mostra um início, nos fornece os instrumentos de localização e alguns conhecimentos para chegar, mas não traça o caminho, pois isso só será sabido na prática. Nosso caminho não será uma reta, afinal as curvas e os obstáculos que fazem percebermos a necessidade do tesouro estar escondido. Sabemos que estamos em busca de um tesouro, mas não sabemos como ele é; a vontade de descobrir a beleza desse tesouro que nos estimula a buscá-lo. O mapa do tesouro evidencia uma imagem em suas duas dimensões, mas a prática é diferente; talvez nem considere dimensões ou métricas, mas está cheio de valores, de vontades de imprevisões inerentes à vivência humana.

Determinamos esta como uma pesquisa qualitativa e com base fenomenológica, e assim definimos os parâmetros da nossa trajetória, como se estabelecêssemos de qual maneira iremos: se é por terra, por ar, por água; e assim temos como escolher o instrumento que levaremos e a maneira que seremos transportados.

A partir de agora passaremos a conhecer de fato nossa trajetória. Do início ao fim, entre o planejado e o executado, qual tesouro encontramos? Entre anotações, gravações, ir, vir e chegar, temos muito para contar.

Conforme alega Antonio Carlos Gil (2010) as subdivisões dentro do projeto de pesquisa fenomenológico, assim como no relatório, não contribui para o entendimento da metodologia como um processo. Assim ele argumenta:

Os projetos de pesquisa incluem uma seção referente aos procedimentos metodológicos utilizados. No campo das ciências naturais e da saúde essa seção é denominada Materiais e Métodos. Já no âmbito das ciências humanas essa seção é denominada Metodologia, Métodos e Técnicas ou simplesmente Método. De modo geral, essa seção é subdividida em seções que tratam do tipo de delineamento, do processo de amostragem, das técnicas de coleta de dados e dos procedimentos de análise. Nas pesquisas fenomenológicas nem sempre se recomenda a subdivisão dessa seção, pois isto não contribui para o entendimento da metodologia como um processo. Assim, essa seção pode ser apresentada no projeto com um título como Trajetória Metodológica, indicando – mesmo que sem subdivisões – os procedimentos na coleta, análise e interpretação dos dados. (GIL, 2010, p. 6)

Ao determinarmos nossa trajetória metodológica estamos dando uma linha narrativa ao texto de acordo com a lógica da prática do método. As divisões foram estabelecidas de maneira que permitisse a fluidez do texto. Começamos nossa trajetória com a localização no tempo e no espaço das nossas coletas e então passaremos a uma descrição de nossos sujeitos.

### **3.1 Espaços, sujeitos e reuniões**

Descrever historicamente uma cidade determina a percepção de suas pessoas. Praças, casarões, ruas estreitas, praias, chalanas, espaços para pescaria parece ser o lugar adequado para idosos e ter a tranquilidade necessária para as crianças. Acrescentando outros elementos, como uma população maior do que as ruas estreitas suportam e instituições de prestação de serviços lotadas, já se adéqua a percepção da pessoa cheia de responsabilidades, como característica da fase adulta.

O jovem é representado pela presença nas instituições de ensino, como a universidade, outras instituições de ensino superior, instituto federal, escolas técnicas, de aprendizagem industrial, de formação profissional; também o batalhão do exército, que para muitos é o primeiro emprego formal. Esses espaços tem uma enorme quantidade de bicicletas;

pesquisas<sup>5</sup> apontam que há uma bicicleta a cada 1,3 habitante, portanto são aproximadamente setenta mil bicicletas. Também são muitas motocicletas, registram-se mais de vinte mil<sup>6</sup>. Mas há o tráfico de drogas, associado diretamente com a fronteira com a Bolívia. Assim é Cáceres.

Os espaços para jovens são conquistados e em sua maioria marcados por muitos conflitos. Mesmo as classes sociais mais privilegiadas travam suas batalhas. A principal praça, onde se concentram bares, boates, onde se realizam eventos, compõe cenário constante de embates de espaço entre os carros com potente som automotivo contra moradores e polícia. Houve um tempo que ficava claro o conflito e a carência de políticas públicas específicas para os espaços públicos, como o ritual de quebrar garrafas de cerveja na lateral da catedral (ANTUNES, 2006).

Existem os espaços conquistados, como os específicos para prática de esporte. São torneios, principalmente de futebol e futebol de areia, com recursos financeiros e estrutura física garantidos. Encontram-se grupos organizados de cultura e folclore regional, que realizam danças de projeção da cultura mato-grossense, como o Siriri, Cururu e São Gonçalo e fazem turnês pelo país e mundo a fora.

Dentre os problemas com impacto social que atinge diretamente a população jovem está a geração de emprego e renda. Conforme o IBGE (2010), a população local é de 8.399 pessoas entre 15 e 19 anos. Mesmo que represente menos de 10% da população total do município, o impacto fica evidente por ser esta a população que ingressará no mercado de trabalho. Assim Tiellet descreve essa situação dos jovens em Cáceres:

Pesquisas apontam que a grande dificuldade dos jovens para conseguirem o primeiro emprego é a qualificação requerida pelo empregador, o local de moradia e a aparência do jovem. Na cidade de Cáceres, os jovens têm dificuldades de serem absorvidos pelo mercado de trabalho por falta de postos de trabalho, mais do que pela deficiência que possa existir entre o sistema educacional e as demandas do mercado local, mais do que pela aparência ou pelo local de moradia do jovem. Encontramos entre a população jovem, pessoas com curso superior em licenciatura, especialmente os do sexo feminino exercendo a função de caixa de supermercado, atendentes de consultório médico, de advogados ou de dentistas. Se por um lado esta situação qualifica os serviços oferecidos pelos empregadores, por outro desmotiva, baixa a autoestima daqueles que apostaram e dos que acreditavam no curso superior como possibilidade de aquisição de um emprego que lhes proporcionem mudança de vida. (TIELLET; PIRES, 2009. p 9)

---

<sup>5</sup> (FERREIRA, 2005, p. 125).

<sup>6</sup> Fonte: Ministério das Cidades, Departamento Nacional de Trânsito – DENATRAN – 2013.

Mesmo com o Ensino Superior, os jovens são relegados a empregos distintos da área de formação, inferiores salarialmente e sem previsão de uma carreira progressiva. A qualificação como perspectiva de melhora na qualidade de vida bate de frente com a falta de oferta de emprego, principalmente para quem não tem experiência de trabalho.

Essa falta de oferta de emprego é um dos motivos do envolvimento do jovem em Cáceres com o tráfico de drogas. A baixa renda também gera a falta de perspectiva de um futuro melhor. É este presente cenário que compõe uma relação crítica com o adolescente em conflito com a lei. Se para os jovens as possibilidades de futuro com melhora de condições sociais são difíceis, para os adolescentes que estão em conflito com a lei essas possibilidades se torna exceção e reforçam mais as condições estigmatizantes.

### 3.1.1 Descrição dos espaços e do ambiente do CREAS

O que coloca o adolescente em conflito com a lei? Haverá ato infracional. Essa trajetória começa na delegacia especializada, onde houver. O adolescente pode ficar até cinco dias na delegacia até que haja vaga em uma instituição especializada para recebê-lo. Após julgado, e se condenado, o cumprimento de medida ocorrerá em estabelecimento específico. Para as medidas de internação, semiliberdade ou em liberdade assistida, haverá uma instituição responsável para recebê-lo.

Figura 1 – Centro Regional Socioeducativo de Cáceres



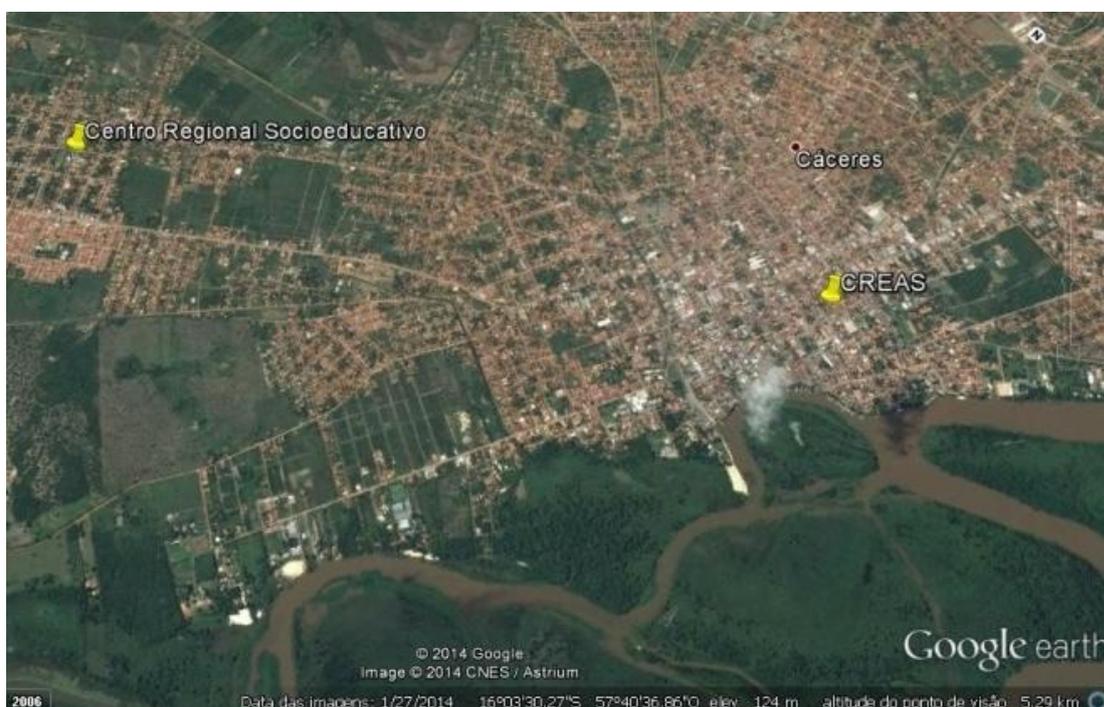
Fonte: Guilherme A. R. Vargas, 2015

O Poder Executivo dos estados são os principais responsáveis pelo desenvolvimento de políticas internação, afinal é ele que determina as delegacias especializadas, as instituições de cumprimento de medidas de internação e de semiliberdade. Mas cabe ao judiciário estadual a determinação da medida. E cabe ao município a execução de medida em meio aberto.

Em Mato Grosso as internações ocorrem nos Centros Socioeducativos. Não existem instituições de internação e semiliberdade no estado, portanto dificilmente há a imposição desse tipo de medida. O cumprimento de medida em liberdade assistida ocorre no CREAS e esta é a instituição de nosso interesse.

Qual é a distância entre o Centro Regional Socioeducativo e o CREAS em Cáceres? Podem ser poucos quilômetros, fisicamente; porém existe um abismo em relação às intensidades das medidas cumpridas entre as duas instituições. Para o adolescente que cumpre medida no CREAS, há um alerta sarcástico, em tom de agouro: - Cuidado, se comporta; você pode ir daqui para lá! É uma ameaça velada dos agentes do socioeducativo e chama a atenção para as similaridades entre a internação e os estabelecimentos prisionais e a diferença do regime de internação com a liberdade assistida.

Figura 2 – Localizações do CREAS e do Centro Regional Socioeducativo de Cáceres



Fonte: Google Earth/Acesso em 27/01/2014

Antes da sede atual, o CREAS funcionava em um bairro próximo ao centro da cidade, porém em uma travessa sem asfalto e com iluminação ruim. Tratava-se de um casarão muito grande, com cômodos grandes; mas ainda era uma casa e suas adaptações não eram adequadas à circulação de pessoas. O isolamento do casarão tornava o CREAS difícil de ser localizado; sua referência principal era estar na travessa ao fundo do *Campus* da UNEMAT.

Atualmente o CREAS está em um prédio no centro da cidade, onde antes funcionava um hotel. Ter o espaço disponibilizado com recepção, pátio, copa-cozinha e quartos houve melhor adequação às funções dessa instituição. O CREAS ficou com a parte da frente do hotel e ao fundo ficou o Posto de Saúde de Especialidades, conhecido como Postão. A condição de ficar na parte da frente e estar no centro são formas dar destaque a função da instituição e inseri-lo na centralidade da sociedade local.

Figura 3 – Centro de Referência Especializado de Assistência Social de Cáceres - CREAS



Fonte: Guilherme A. R. Vargas, 2015

O CREAS tem a função de oferecer trabalho social especializado no Sistema Único de Assistência Social a família e indivíduos em situação de risco social<sup>7</sup>. É um programa do Governo Federal para ser desenvolvido pelos municípios em atenção a Lei Orgânica da Assistência Social (LOAS). O CREAS atua através de quatro serviços: Serviço de Proteção e Atendimento Especializado a Famílias e Indivíduos (PAEFI); Serviço Especializado em Abordagem Social; Serviço de Proteção Social Especial para Pessoas com Deficiência, Idosas e suas Famílias e o Serviço de Proteção Social a Adolescentes em Cumprimento de Medida Socioeducativa de Liberdade Assistida e de Prestação de Serviços à Comunidade.

A grande recepção e o balcão herdados do hotel que lá funcionava tornam o ambiente mais organizado e confortável por haver um espaço comum, onde se espera pelo atendimento. Os mais íntimos do local já se encaminham à copa para pegar um cafezinho. A copa-cozinha foi adaptada para um auditório, que funciona para palestras e atendimentos coletivos. As pessoas que frequentam o local não se distinguem na aparência das que frequentam outros espaços, mas de alguma maneira se imagina que estar lá evidencia a necessidade de algum dos serviços. Estar no CREAS é conviver com realidades que nem sempre é evidente.

O Serviço de Proteção Social a Adolescentes em Cumprimento de Medida Socioeducativa de Liberdade Assistida e de Prestação de Serviços à Comunidade se resume a chamar-se apenas de “Serviço de Medidas”. A coordenação desse serviço era exercida pela assistente social, que nos atendeu inicialmente. Nosso contato inicial foi para perceber a disponibilidade CREAS em participar da pesquisa e também para saber os procedimentos administrativos para que isso ocorresse.

O CREAS forma parte da rede de proteção à criança e ao adolescente, que também é composta pelo Conselho Tutelar, Centro de Referência em Direitos Humanos, Conselhos Municipais de Assistência Social e da Criança e do Adolescente, Centro de Referência de Assistência Social (CRAS), Secretaria Municipal de Saúde e também o Centro Socioeducativo de Cáceres.

As principais ocorrências atendidas por essa rede estão relacionadas à negligência; violência sexual, física e psicológica; abandono, evasão escolar, exploração sexual e drogadição. De acordo com o relatório elaborado pelo Centro de Referência Especializado de

---

<sup>7</sup> Informações do Ministério do Desenvolvimento Social e Combate a Fome ([www.mds.gov.br](http://www.mds.gov.br)).

Assistência Social de Cáceres, no ano de 2014, 133 crianças e adolescentes em situação de violação de direitos foram atendidos.

Todos os contatos com o CREAS renderam resultados positivos. Visto a necessidade de atender as determinações da Plataforma Brasil quanto aos procedimentos éticos de pesquisa, fui orientado pelo CREAS a procurar a Secretaria Municipal de Ação Social (SMAS). A Secretaria solicitou mais informações sobre a pesquisa, e após o fornecimento das informações foram assinados os documentos exigidos na Plataforma Brasil. A Secretaria condicionou a coleta de dados à aprovação do Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) da UNEMAT, realizado através da Plataforma Brasil.

Enquanto a pesquisa era analisada pelo CEP, fui convidado para participar de dois encontros com os adolescentes em conflito com a lei atendidos pelo CREAS. Essas duas reuniões fazem parte dos procedimentos de cumprimento de medida socioeducativa em regime de liberdade assistida e permitiu descrever impressões desse adolescente em relação ao cumprimento da medida de liberdade assistida, conforme apresentamos em seguida.

### **3.1.2 Descrição dos adolescentes e procedimentos do cumprimento da medida**

Chegar, entrar e pedir informações sobre a reunião. Ser conduzido à sala e o medo de encarar. Mas eu não era encarado, muito pelo contrário, havia um ato de desviar o olhar ou até de desviar a cabeça. Sempre calados; como foi difícil tirar uma palavra desses adolescentes.

Havia um estilo marcante deles se vestir: bermuda de cintura reta, de estilo surfista, camiseta, boné de aba reta, correntes ou pulseiras e em muitos se percebiam um bigode que insistia em crescer, por mais que ainda fosse de fios finos.

Outro grupo, com estilo bem diferente do grupo predominante: muito discretos e tentam não ser notados e até buscam ser confundidos com outras pessoas que passam pelo local. Estes usam calça jeans, camiseta sem estampas ou com uma estampa central e discreta, não usam pulseiras ou colares e nem bonés e estão com os cabelos cortados e barba feita.

Os adolescentes foram divididos em dois grupos, para que coubessem na capacidade do auditório. A primeira palestra ocorreu no dia 08/05/2014 e foi sobre educação e o palestrante era profissional da área de socioeducação. A sala estava bastante cheia, eram por volta de 15 adolescentes acompanhados de seus responsáveis. Entre os responsáveis, a maioria era mulher e quase todas eram as mães dos adolescentes. Elas também tinham

comportamento introspectivo, mas sempre concordavam com a cabeça quando havia alguma fala sobre obediência, seguir regras, ir a escola.

Com o decorrer da palestra as mães se sentiram mais seguras e começaram a fazer depoimentos de suas vidas em relação a seus filhos. Os filhos pareciam se envergonhavam dos relatos das mães sobre eles e abaixava a cabeça na carteira. Alguns até contradiziam ou pediam para a mãe parar de falar, mas demonstravam mais vergonha do que agressividade ao fazerem isso.

O auditório lembra muito uma sala de aula, por possuir carteiras enfileiradas. A presença da cozinha ao fundo tornava o ambiente mais íntimo, não parecia uma instituição para cumprimento de medida socioeducativa. Os socioeducadores e os técnicos do CREAS acompanham as palestras desde a cozinha, apoiados no balcão.

As mães foram mais participativas que os adolescentes. Pais, irmãos, tios ou avós são menos participativos e dificilmente se manifestaram. Esses responsáveis pelos adolescentes prestaram muito mais atenção na palestra do que os próprios adolescentes.

Um dos adolescentes se destacava pela maneira descontraída de lidar com a situação. A mãe dele aparentava ser mais velha do que a maioria das mães que lá estavam. Ela fez vários relatos sobre o filho; ambos discutiam sobre os assuntos como a preguiça do adolescente, ou as saídas sem horário para retornar. O adolescente era chamado por um apelido, inclusive a própria mãe o chamava assim. Os dois se tratavam com bastante ironia e acabavam tirando risadas dos demais.

Ao final da primeira reunião foi servido cachorro quente com refrigerante. Alguns adolescentes fizeram questão de ajudar a servir. Um dos rapazes que estava vestido discretamente não aceitou comer, mas se propôs servir aos demais.

A segunda reunião aconteceu no dia 16/05/2014 e versou sobre o uso de drogas. O palestrante é formado em Psicologia, exerce cargo político e trabalha na mídia; era conhecido pelos adolescentes. Por mais que os estereótipos se repetissem, este grupo era diferente do da reunião anterior. Ainda se percebia os dois perfis distintos entre os adolescentes: uns com roupas marcantes, pulseiras e colares e outros muito discretos.

Esse grupo era um pouco menor, havia cerca de 10 adolescentes e mais seus responsáveis. Nessa ocasião foram os adolescentes que mais se manifestavam. Quando o palestrante apresentava no projetor determinada droga, alguns sabiam um jargão para ela. Essa manifestação não indicava que o adolescente era usuário dessa droga ou outra qualquer;

era uma forma de demonstrar poder; de demonstrar que conhecia a situação mais que o palestrante.

Um dos responsáveis, um pai, que aparentava mais idade que a maioria dos responsáveis, fez um depoimento bastante extenso e carregado de emoção em relação às responsabilidades com o filho. Afirmou que precisava trabalhar de pedreiro e não tinha tempo de acompanhar o filho. No encerramento dessa palestra também houve lanche, mas o grupo não interagiu como o anterior.

No final eu já não era estranho a eles; confundiam-me com os técnicos do CREAS ou algo similar. Mesmo que seguissem estereótipos, eles eram os mesmos jovens dos espaços públicos, das escolas, das periferias. As marcas que carregavam diante dos outros jovens era a informação de que cumpriam medidas socioeducativa.

Os técnicos do CREAS responsáveis pelas medidas descreveram as seguintes situações: os professores e técnicos das escolas eram os que mais cometiam atos discriminatórios contra os adolescentes porque possuíam a informação da situação socioeducacional daqueles jovens. Esses depoimentos foram feitos pela assistente social logo no início da pesquisa, entre janeiro e fevereiro de 2014; e com o psicólogo, assim que ele assumiu a função, por volta de agosto de 2014.

Conforme os técnicos, entre professores e técnicos das escolas, sempre havia algum que usava essa informação como maneira de intimidá-los. Não havia discriminação clara por parte dos colegas, pelo menos não eram relatadas no CREAS. A reação do adolescente em conflito com a lei diante da discriminação que ocorria na escola era o isolamento, em seguida a perda do interesse de frequentá-la e posteriormente o abandono ou evasão da escola.

Também foi relatado a mim, pelos técnicos do CREAS as dificuldades com os casos mais graves, como os adolescentes que cumpriram medida de internação por infrações como homicídio ou estupro e haviam passado para a liberdade assistida. Esses casos mais complexos envolvem um problema familiar ou mesmo social. Também houve casos de ameaças aos técnicos ou a outros adolescentes, mas de maneira ampla havia um respeito aos técnicos que buscavam exercer controle nas relações entre os próprios adolescentes.

Além das reuniões com os adolescentes, houve reuniões das quais participei com a equipe e desse convívio pode se perceber as diversas ações do CREAS e as diversas áreas atendidas. O número de pessoas que circula na instituição é grande e a equipe que está sempre realizando visitas.

Em 1º de abril de 2014, antes da aprovação da pesquisa, houve fatos que impactaram diretamente no funcionamento da unidade: a polícia federal deflagrou uma operação que levou preso um grande número de servidores do município sob suspeita de fraude nas licitações da Saúde; incluindo alguns servidores da SMAS e do CREAS. Ainda impactou o CREAS a determinação do Município de realizar processo seletivo para todas as vagas da unidade; todos os técnicos efetivos foram designados para outras unidades e substituídos pelos recém selecionados.

Esses ocorridos impediram o acesso aos setores administrativos na unidade. A mudança da coordenação das medidas socioeducativa impactou diretamente no desenvolvimento da pesquisa, pois tivemos que aguardar entre um mês e meio a dois meses para que a nova coordenação tomasse pé da situação e pudesse nos auxiliar. Como a operação da Polícia Federal nos tomou tempo similar, fez alterar a coordenação do CREAS sendo necessário que esperássemos para que voltar ao desenvolvimento da pesquisa.

### **3.2 Seleção dos sujeitos da pesquisa**

Foi necessário aguardar a seleção da nova equipe do CREAS para aproximação dos novos responsáveis pelas medidas e então discutir novamente a seleção dos adolescentes. O Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) exarou parecer favorável (ANEXO A) à pesquisa e assim que foi comunicada, a SMAS autorizou a pesquisa. Passei a ser atendido pelo psicólogo da instituição, que auxiliou na seleção dos adolescentes. Outro momento impactou no funcionamento da unidade: os assistentes sociais interinos foram desligados por medida judicial que acatou o pedido de posse dos assistentes sociais que haviam sido classificados no último concurso. Todos esses casos fortuitos resultaram em atraso na coleta de dados.

Antes de continuarmos, gostaria de descrever os dois técnicos do CREA que foram fundamentais para este trabalho, pois contribuíram com os trabalhos burocráticos e principalmente quanto à percepção dos adolescentes: a assistente social e o psicólogo. A assistente social sempre foi muito solícita e atenciosa com nossas necessidades. Em seus depoimentos, sempre se percebia a justificação do trabalho desenvolvido pela unidade e depois de muita conversa que ela dava opinião sobre os assuntos e revelava os principais problemas dos adolescentes com a escola. Eu já conhecia a assistente social de outras atividades junto ao Conselho do Idoso do qual éramos conselheiros; com várias outras pessoas do CREAS também já havia desenvolvido alguns trabalhos sociais juntos. Com a mudança de

equipe, todas as pessoas passaram a ser diferentes. Conhecer o psicólogo proporcionou outro olhar. Ele sempre expôs os problemas enfrentados pelos adolescentes com a escola e foi fundamental na seleção dos adolescentes. O debate com a assistente social e o psicólogo foi determinante para tecer uma percepção sobre o adolescente em conflito com a lei diante do cumprimento da medida socioeducativa. A vivência dos dois com esses adolescentes são experiências únicas e muito ricas.

Definimos inicialmente o que era necessário para responder ao problema da pesquisa de acordo com a metodologia fenomenológica. Segundo Tiellet (2012) “em um estudo de cunho qualitativo, os objetivos e a composição do *corpus* empírico da pesquisa, isto é, os dados, as informações, os sujeitos (quem, quantos) da pesquisa devem ser definidos e submetidos a um processo de seleção, o que influi na decisão sobre a escolha dos instrumentos de coleta de dados” (p.42). Considerando que se trata de um estudo de cunho qualitativo, o uso da amostragem estatística foi descartado, não houve razão para selecionar uma amostra proporcional e representativa em relação ao universo de pesquisa.

A seleção dos participantes é um dos itens que mais provocam dúvidas nos pesquisadores. Como o que se pretende na pesquisa fenomenológica não é a generalização dos resultados, não há razão para selecionar uma amostra proporcional e representativa em relação a determinado universo de pesquisa. O que interessa é que os sujeitos sejam capazes de descrever de maneira acurada a sua experiência vivida. Mas é importante definir os critérios de exclusão e de inclusão dos participantes. (GIL, 2010. p.8)

A pesquisa fenomenológica busca a qualidade. A quantidade fora definida pelos critérios do fechamento amostral por saturação teórica (FONTANELA, 2008). Não havia um número determinado de adolescentes e ao final de cada entrevista víamos a necessidade de proceder à outra entrevista e assim chegamos ao número de 06 adolescentes: 05 do sexo masculino e 01 do sexo feminino. No início da pesquisa, entre janeiro e fevereiro de 2014, o número de adolescentes em cumprimento de medida em liberdade assistida em Cáceres girava em torno de 70 a 80, passando para um número bem menor até dezembro de 2014, sendo assim, não foi possível estabelecer uma porcentagem ou proporcionalidade quanto ao número de adolescentes selecionados. A informação do número geral de adolescente em cumprimento de medida não é constante.

O procedimento de seleção iniciou com uma reunião com o psicólogo. Colocávamos os diversos fatores em discussão e definíamos entre um grupo de adolescentes o que tinha

mais disponibilidade para comparecer à entrevista. O primeiro fator considerado eram os critérios de inclusão: ambos os sexos, com idade entre 15 e 17 anos e em cumprimento de medida por ordem de preferência dessas tipificações de ato infracional: infrações contra a vida, infrações contra o patrimônio, briga e porte ilegal de arma. Essa característica já era considerada pelo psicólogo antes de debatermos; era uma opção minha para preservarmos o máximo sigilo dos adolescentes. Preferia considerar o conhecimento e o envolvimento dele com o grupo do que me envolver sem esse preparo. Era considerada também a rotina desse adolescente dentro do CREAS, ou seja, buscava-se não interferir na frequência dos adolescentes, preferindo aquele tinham de comparecer na unidade. Também buscou-se fazer uma rotatividade de ato infracional, para que contemplássemos os mais diversos, sem repetir.

Entre os critérios debatidos, também se considerava aqueles descritos por Kaan, conforme se apresentam:

1) habilidade para se expressar facilmente com palavras; 2) habilidade para perceber e expressar seus sentimentos e emoções sem vergonha ou inibição; 3) habilidade para expressar as sensações orgânicas que acompanham esses sentimentos; 4) experiência relativamente recente com a experiência que está sendo estudada. (KAAM *apud* GIL, 2010. p. 8).

Os critérios estabelecidos por Kaam (2010) não podem ser apropriados com equívoco como, por exemplo, no primeiro critério, não requereria um adolescente que domine técnicas de oratória ou discursiva, mas que apresente capacidade de se expressar por palavras e que sejam possíveis de ser compreendidas. O que interessa é que os sujeitos possam descrever um número consistente de elementos narrativos.

Decidimos encerrar a inclusão de novos participantes quando percebemos que as informações já se repetiam principalmente quanto às reincidências que possibilitariam definir as unidades de significados, atendendo a saturação teórica. Esse procedimento todo foi bastante criterioso e relativamente demorado, porém foi o mais adequado a ser feito considerando as pretensões qualitativas da pesquisa.

### 3.3 Coleta de dados e procedimentos éticos

A autorização para participação na pesquisa era intermediada pelo psicólogo, que entrava em contato com os responsáveis pelos adolescentes e propunha que o adolescente participasse da pesquisa. Eram apresentadas as justificativas da pesquisa e informado que maiores esclarecimentos seriam prestados por mim. Os responsáveis autorizavam mesmo sem informações mais detalhadas porque via que a atividade vinha do CREAS e assim sendo, via como uma atividade necessária a ser cumprida pelo adolescente. Depois de autorizado era encaminhado o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (APÊNDICE A), conforme aprovado pelo CEP.

A percepção das experiências realizadas por uma pessoa é captada através de depoimentos pessoais. Esse instrumento característico da fenomenologia é capaz de fornecer uma diversidade de elementos perceptíveis de acordo com a abordagem que se pretende:

Por depoimento pessoal entende-se o relato de uma experiência individual que revela sua ação como pessoa e participante da vida social. Na obtenção de depoimentos, o pesquisador adota uma postura mais ativa, procurando obter as descrições que se relacionam diretamente com o tema da pesquisa. Os depoimentos pessoais concentram-se num curto espaço de tempo. Já os que utilizam depoimentos permitem a ampliação desse número, o que contribui para destacar as semelhanças e diferenças (GIL, 2010 p. 7)

O depoimento pessoal ocorre através de vivências entre o pesquisador e o sujeito da pesquisa. Nesse caso ocorreu por entrevista gravada e anotações em diário de campo. O local da entrevista tinha que remeter o sujeito ao fenômeno a ser descrito e o CREAS, como local do cumprimento da medida socioeducativa, fez essa função.

Para iniciar essa vivência era necessário um instrumento de provocação. Para isso definimos a pergunta norteadora, que tem função de desencadear outros assuntos, da seguinte maneira: o que você considera positivo na escola e o que acredita que pode mudar para melhorá-la?

As entrevistas não alcançaram o tempo máximo estabelecido, que foi de uma hora, até porque adolescentes se entendiam facilmente e o prolongamento da entrevista não seria produtivo. Os adolescentes foram, em média, bastantes reservados em suas respostas e as anotações foram fundamentais para perceber as reações e assim dar sentido as palavras e

significações de cada um deles. Os silêncios, as demoras em responder e as reações foram muito importante para estabelecer as significações.

As entrevistas ocorreram em diversas salas do CREAS; elas eram definidas de acordo com a disponibilidade. A gravação das entrevistas ocorreu em um gravador avulso e também foram captadas pelo *note book* como medida de segurança.

Na primeira entrevista as cadeiras foram dispostas frente a frente, tendo uma mesa entre elas. Para as entrevistas seguintes as cadeiras foram colocadas lado a lado e a mesa ficou ao fundo apoiando o *note book* e o gravador. Com essa disposição o entrevistado se sentia menos intimidado e o processo de resistência durava menos tempo. A resistência na resposta no início da entrevista se caracteriza pela intimidação oferecida pelo isolamento em uma sala e pela presença do gravador, mas em alguns minutos essa resistência era vencida e a entrevista fluía com mais facilidade.

Uma das entrevistas foi realizada na casa do adolescente. Ele morava muito distante do CREAS e por recomendação do psicólogo, ele e eu nos deslocamos até a casa do adolescente. A entrevista ocorreu em bancos debaixo de uma árvore no espaço em frente à casa do adolescente. Nessa ocasião usamos apenas o gravador, por ser menor e mais discreto. Usar o *note book* em uma casa tão simples impactaria muito e demoraríamos mais para vencer as resistências. A mãe do adolescente nos ofereceu café como forma de gentileza; aceitamos como forma de aceitar as regras da casa e proceder à entrevista de maneira menos invasiva possível.

Os resultados ofereceram várias nuances que renderiam diversas outras análises, principalmente quando se consideram as possibilidades discursivas tanto do entrevistado como do entrevistador. Interessou-nos as falas sobre as temáticas propostas, por mais que houvesse muitas informações sobre diversas outras possibilidades de significações.

Ainda como procedimento ético para garantir o anonimato dos adolescentes, passamos a identificá-los por pseudônimo. Buscamos na literatura uma fonte para esses pseudônimos e mesmo que não houvésemos encontrado um grupo idêntico formado por cinco rapazes e uma moça, achamos algo mais adequado. Um romance sobre transgressão e

desafio às normas estabelecidas com meninos em situação de rua: *Capitães da Areia* de Jorge Amado<sup>8</sup>.

*Capitães da Areia* foi publicado em 1937 e teve quase que toda a primeira edição queimada. O período político era o Estado Novo, Era Vargas, e o livro foi tratado como transgressor porque fazia uma denúncia social com uma forte crítica ao abandono de menores e ao sistema reformatório de crianças e adolescentes.

*Capitães da Areia* tratava-se um grupo formado por adolescentes moradores de rua que vivem em Salvador, num trapiche abandonado na praia. Eles roubam de pessoas ricas para distribuir entre si. São tratados com desprezo pela elite local que tem uma visão higienizadora sobre a sociedade local; porém são vistos como justiceiros sociais pelos trabalhadores.

Apresenta uma descrição social complexa, com diversidade religiosa, onde os adolescentes têm amparo do Candomblé e da Igreja Católica, a estória mostra a presença da prostituição, representação do proletariado, do sindicalismo e de uma elite. Foi tratado como um livro perigoso e quase comunista.

O livro começa com a descrição da rotina do grupo, com tons realista fortes. No segundo momento aparece um lirismo pela chegada da primeira menina do grupo. Após a morte dessa menina são narradas as trajetórias de vida de cada personagem que vencem o determinismo social e passam a ocupar espaço na sociedade local. O narrador possui uma visão heróica dos adolescentes.

Os *Capitães da Areia* continuam enquanto grupo, só que com outros personagens que vão ressignificando sua presença e existência. Os *Capitães da Areia* realmente existiram e a obra de Jorge Amado de fato é uma denúncia. O livro começa com recortes de jornais sobre o grupo. Em um dos recortes uma mãe, costureira, chamada Maria Ricardina escreve ao redator do *Jornal da Tarde* que publica denúncias sobre os *Capitães da Areia*. Ela fala sobre as condições do reformatório para crianças e adolescentes:

Se o jornal do senhor mandar uma pessoa lá, secreta, há de ver que comida eles comem, o trabalho escravo que têm, que nem um homem forte aguenta, e as surras que tomam. Mas é preciso que vá secreto senão se eles souberem vira um céu aberto. Vá de repente e há de ver quem tem razão. É por essas e outras que existem os

---

<sup>8</sup>AMADO, Jorge. *Capitães da areia*. Rio de Janeiro: Record, 1998.

“Capitães da Areia”. Eu prefiro ver meu filho no meio deles que no tal reformatório. Se o senhor quiser ver uma coisa de cortar o coração vá lá. (AMADO, 1998, p. 10)

Por mais que o protagonista do livro seja o grupo formado pelos Capitães da Areia, esse grupo tem seus protagonistas e deles tiramos alguns nomes que servirão de pseudônimo para nossos adolescentes entrevistados. Não se fez analogia comportamental entre as descrições dos personagens e os adolescentes entrevistados.

Nossos adolescentes passam a ser chamados assim: Boa Vida, Professor, Gato, Dora, Pedro (Pedro Bala) e Pirulito. Antes de darmos prosseguimento metodológico à pesquisa, é necessário descrever brevemente uma descrição do comportamento dos entrevistados durante a entrevista.

O adolescente Boa Vida foi o mais difícil ser entrevistado. Além de estar entre os mais novos, com 15 anos, ele falava muito pouco, fato que me deixou inquieto. Ele dificilmente respondia às perguntas, sem que oferecesse a ele diversas maneiras de responder. Ele usava boas roupas e se enquadrava no grupo dos adolescentes discretos. Ele foi estimulado pela mãe a participar, como que se cumprisse com uma determinação da medida e mantivesse em bom conceito a coordenação da instituição. Essa entrevista foi bastante frustrante por ser a primeira, porém no final formou um perfil com outras que evidenciaram à introspecção do adolescente.

Muito diferente do primeiro, o adolescente Professor era muito falante e tinha boa dicção. Apresentou alguns vícios de linguagem e repetições. Mostrou-se muito culto para a idade e buscava imprimir a aparência de quem não se enquadra num perfil de infrator. Falava com indiferença dos outros adolescentes em conflito com a lei. Mesmo após a entrevista buscou continuar a conversa sobre os assuntos debatidos. Tinha o corpo fisicamente bem definido, por ser capoeirista, e isso o distinguia dos demais.

Gato foi o adolescente mais espontâneo. Disse ao psicólogo que a entrevista parecia um desabafo. Demonstrou-se bastante à vontade com a entrevista e falava com segurança, mas não demonstrava raiva ou ressentimentos. Por algumas vezes usou um tom de vítima na fala, mas no final demonstrou encarar com naturalidade o cumprimento da medida.

A adolescente Dora usou muito do silêncio nas respostas, porém quando via a necessidade de responder, usava de poucas palavras com um tom levemente irônico. Buscava se distanciar do estereótipo de infratora utilizando de comportamentos delicados, mas fala

segura. Tinha a aparência bem apanhada e se vestia conforme as tendências de moda para a idade.

O adolescente Pedro demonstrou bastante introspecção, provavelmente pela idade, por mais que parecesse mais velho que os 15 anos que tinha. Falava mais que o Boa Vida, e demonstrou interesse em responder quando o assunto o interessava, como quando perguntado sobre profissão. Desviava o olhar por diversas vezes e bateu com as pontas dos dedos na mesa durante vários momentos.

Por fim, a entrevista com Pirulito ocorreu na casa dele. Ele era visto como um adolescente que já havia passado por diversas dificuldades comportamentais. Buscou se justificar por várias vezes durante a entrevista, principalmente quando à boa aceitação que ele tinha na escola. Em nenhum momento se colocou com vítima da situação. Buscava cumprir a medida o mais rápido possível e falou com entusiasmo do trabalho que havia exercido como técnico de ar-condicionado em outra cidade. Falava com esperança sobre a possibilidade de trabalhar nessa área.

Essas percepções foram apanhadas por anotações em diário de campo realizado paralelamente as entrevistas. As percepções dão informações muito importantes, mas neste momento serão isoladas, assim como qualquer outra interferência, para que se perceba o fenômeno nos relatos ingênuos, recortados entre as falas dos adolescentes.

Agora algumas dúvidas: gato que fica invisível e ri é realmente um gato? Lagarta que fuma e também fala também seria uma lagarta? Estes passaram a ser o Gato de Cheshire e a Lagarta Azul ou Absolen. O que são os seres do País das Maravilhas na Insípida Realidade? Existem como outra espécie ou são significações de fenômenos da Insípida Realidade.

## CAPÍTULO IV

### SIGNIFICAÇÕES: UM ADOLESCENTE DIFERENTE EM ESCOLAS PARA IGUAIS

*“Isso é a vida real? Isso é só fantasia?  
Pego num desmoronamento  
Sem escapatória da realidade  
Abra seus olhos  
Olhe para os céus e veja  
Eu sou só um pobre garoto  
Eu não preciso de compaixão  
Porque fácil venho, fácil vou  
E possuo altos e baixos  
De qualquer jeito o vento sopra  
Nada realmente importa para mim  
Mamãe, acabei de matar um homem  
Pus uma arma contra cabeça dele  
Puxei o gatilho, agora ele está morto  
Mamãe, a vida acabou de começar  
Mas agora eu joguei tudo isso fora  
Mamãe, oh!  
Não foi minha intenção te fazer chorar  
Se eu não estiver de volta a esta hora amanhã  
Continue, continue  
Como se nada realmente importasse  
Tarde demais, chegou minha hora  
Sinto arrepios em minha espinha  
Meu corpo está doendo todo o tempo  
Adeus a todos, eu tenho que ir  
Tenho que deixar todos vocês para trás e encarar a verdade  
Mamãe, oh! Eu não quero morrer  
Eu desejaria nunca ter nascido!  
Eu vejo a pequena silhueta de um homem  
Scaramouche! Scaramouche! Você vai dançar o fandango?  
Raios e relâmpagos me assustam muito, muito  
Galileu! Galileu! Galileu! Galileu! Galileu! figaro!  
Magnífico, oh! Eu sou só um pobre garoto e ninguém me ama  
Ele é só um pobre garoto de uma família pobre  
Poupe sua vida, desta monstruosidade  
Fácil venho, fácil vou, vocês me deixarão ir?  
Bismillah! Não, nós não te deixaremos ir! (Deixe-o ir!)  
Bismillah! Nós não te deixaremos ir! (Deixe-o ir!)  
Bismillah! Nós não te deixaremos ir! (Deixe-me ir!)  
Nós não te deixaremos ir! (Deixe-me ir!)  
Nós nunca não te deixaremos ir!  
Nunca! nunca! nunca me deixarão ir, oh!  
Não, não, não, não, não, não, não!  
Oh, meu Deus, meu Deus! Meu Deus, me deixe ir!  
Belzebu, tem um diabo reservado para mim, para mim, para mim  
Então você acha que pode me apedrejar e cuspir em meu olho?  
Então você acha que pode me amar e me deixar morrer?  
Oh, amor! Você não pode fazer isso comigo, amor!  
Só tenho que sair. Só tenho que sair logo daqui  
Oh, sim! Oh, sim!  
Nada realmente importa  
Qualquer um pode ver  
Nada realmente importa  
Nada realmente importa para mim*

*De qualquer jeito o vento sopra*  
(Queen / Bohemian Rhapsody / Livre tradução)

Os sinos das ovelhas são o tilintar das xícaras. A voz do pastorzinho são os gritos agudos da Rainha. Os espirros de um bebê são guincho do Grifo. Assim se desvelaria o mundo de Alice e decretaria o fim do País das Maravilhas. Não! Ele foi apropriado e assim se multiplicou em novos fenômenos, com outras significações cuja essência pode ser identificada; basta buscar.

Para obter as unidades de significados, utilizaremos o procedimento descrito por Moreira (2005) que coloca os seguintes momentos: relato ingênuo, identificação das atitudes e interpretação (descrição).

O relato ingênuo foi obtido através de entrevista capitada por gravadores. Também foi utilizado do diário de campo para fazer anotações quanto ao comportamento dos depoentes. Os depoimentos dos entrevistados foram mantidos na forma original, caracterizando o depoimento ingênuo.

A identificação das atitudes ocorreu captando o sentido do todo, identificando os objetivos das atitudes de acordo com os resultados pretendidos com a pesquisa. Definiu-se as unidades mais significativas dos discursos. Com isso estabelecemos a matriz nomotética e procedemos à descrição de cada unidade de significado. Nesse processo que ocorreu a redução fenomenológica (*epoché*) que suspendeu todas e quaisquer outras intencionalidades externas ao relato ingênuo. Assim se definem as essências do fenômeno.

Depois de descrita cada unidade de significado, procedeu-se a descrição das essências do fenômeno. Nesse momento se aproximou as intencionalidades isoladas para descrever o fenômeno. Nesse processo foram consideradas as coerências com o próprio discurso do sujeito e com o contexto. (MOREIRA, 2005)

Também seguimos o modelo estabelecido por Giorgi, que é bastante simples e desenvolvido em quatro etapas: 1) leitura geral do material; 2) definição de unidades de significado; 3) expressão das unidades na perspectiva escolhida pelo pesquisador, e 4) formulação de uma síntese das unidades. (GIORGI, 1985 *apud* GIL, 2010. p 09)

As unidades de significação são os trechos dos discursos que dão resposta aos interesses do pesquisador buscando atender ao objetivo da pesquisa. Após transcrever os depoimentos articulados com as informações de diário de campo analisamos individualmente

cada fala e depois as articulamos para estabelecer nossa própria compreensão a respeito de cada depoimento. Após a análise de cada depoimento foram estabelecidas as unidades de significação, que se denomina análise ideográfica. Já estabelecidas todas as unidades de significação de cada discurso, realizou-se a análise nomotética que estabelece as convergências desses dados, sendo estes categorizados e tematizados. Essa análise nomotética buscou “a confluência das visões perspectivas de todos os sujeitos da pesquisa e, ao mostrar as convergências” desvelando “os invariantes do fenômeno estudado, a sua essência” (SADALA, 2014, p 9):

Nesse caminhar da análise ideográfica para a análise nomotética são tematizadas e categorizadas as convergências que serão interpretadas pelo pesquisador, que trará para a compreensão dos dados obtidos o conhecimento e os dados de estudos a respeito do tema, procurando ampliar a discussão e a compreensão dos significados desses no universo do conhecimento científico. (SADALA, 2014, p. 9)

A matriz nomotética proposta por Joel Martins (MARTINS; BICUDO, 2005), pode ser identificada também como Quadro de Análise Nomotética e objetiva analisar convergências e divergências das percepções individuais do fenômeno interrogado. Não se trata apenas de cruzamento e incidência de palavras, mas uma síntese de uma análise profunda da estrutura do fenômeno: “As generalidades obtidas nesta análise indicam a iluminação de uma perspectiva do fenômeno, considerada a inesgotável abrangência do seu caráter perspectivo” (MACHADO, 1994, p.43). Assim podemos descrever essa matriz:

A Matriz Nomotética se compõe de uma coluna à esquerda onde se expõe às categorias provenientes dos discursos dos sujeitos interrogados. Os discursos destes sujeitos são identificados através de numeração das descrições com algarismos romanos, dispostos na parte superior da Matriz em uma sequência horizontal. Abaixo da sequência dos discursos identificados e do lado direito das categorias, estabelecem-se as caselas, onde se dispõem os números arábicos da unidade de redução fenomenológica correspondente àquela categoria e discurso, não se perdendo assim, a origem da referida unidade. (SILVA, 2009, p. 18)

Adaptamos os números arábicos e romanos para que nossa matriz fosse mais compreensível. A composição da matriz nomotética já determina a redução fenomenológica, realizando o isolamento determinado de *epoché*. Todas as intencionalidades que não às dos depoentes foram neutralizadas. Realizadas a definição das unidades de significados e feitos os recortes das falas selecionadas, assim se apresenta a matriz nomotética, a seguir.

Quadro 1- Matriz No motética

Discurso Categoria	BOA VIDA	PROFESSOR	GATO	DORA	PEDRO	PIRULITO
	15 anos	17 anos	17 anos	16 anos	15 anos	17 anos
	Matriculado	Matriculado	Não matriculado	Não matriculada	Matriculado	Matriculado
A) Ir a Escola (Estudar e obrigatoriedade)	<p>“Acho bom”</p> <p>“Num pode sair quando está lá”</p>	<p>“Porque eu sei que eu tenho que estar ali... entendeu. Eu sei que eu tenho que estar ali.”</p>	<p>“Gostar, eu gosto”</p> <p>“quem falar que gosta da escola, todo mundo ta mentindo. É que não é bom, né... Bom é! Mas eu falo assim de ter que acordar bem cedo, né.. é.. assim, eu gosto de ir na escola, mas só que eu tenho brigas, né...”</p>	<p>“Gostava”</p> <p>“Gostava entre aspas, né. Mais pelas amizades”</p>	<p>“Eu gosto porque é bom para mim e pro meu futuro, né. Pra ter um futuro bem interessante e algo que eu queira de melhor pra mim mesmo”</p> <p>“Sim, porque eu estudando, vai eu cumpro minha medida mais rápido e ai e ganho mais conhecimento a cada dia que vou na escola”</p>	<p>“Assim.. ultimamente eu tava meio faltando um pouco”</p>
B) Mudanças na educação escolar	<p>“melhorar nada”</p>	<p>“Então no caso, eu acho que... nas escolas falta mais diálogo, entendeu, não assim só chegar e passar sua matéria que tem que passar”</p>	<p>-</p>	<p>“Nada”</p>	<p>“Ah. Não mudaria nada, porque o interessante da escola é aprender. E eu vou na escola pra aprender e é isso aí”</p>	<p>“Não, lá nada me incomoda. Eu gosto da minha turma, dos meus professores”</p>
C) Discriminação e violência sofrida na escola	<p>(negação)</p>	<p>“Já sim.. aconteceu.. algum tempo atrás.. Hoje em dia não tem mais esse tipo de problema, até porque o tempo passa..”</p>	<p>“Só fico quieto; abaixo a cabeça. Aí por ter ficado quieto que eles ficam querendo crescer em cima de você, mas eu fico quieto e falo pra minha mãe, né.”</p> <p>“desde esse dia eu fiquei um mês sem ir na escola, eu acho... depois experimentaram ligar lá, né.. aí deu... esse mesmo cara ligou La em casa e perguntou: “cadê o</p>	<p>“Ai eu falei q não tava vaiando ela, que tava todo mundo gritando, não era só eu. Ai ela achou ruim, ai ela mandou chamar meus tios na escola. Ai ela falou que eu tinha vaiado ela”</p>	<p>“Ah, vamos dizer assim num.. certas coisas como gente chato na escola, que ficam perturbando, tirando sarro.. isso ai eu já evito, né. Pra não acontecer comigo na escola, mas...”</p>	<p>“Quando eu cheguei os outros me olhavam de um jeito meio estranho, só pro causa das minha tatuagens, do meu jeito de se vestir, mas só que com o tempo eles se acostumaram, viram que é só meu jeito e gostaram da minha pessoa e ficou tudo bem. Foi só nos primeiros dias. Eles acharam assim que eu era malandro, que ia roubar,</p>

			<i>Gato?</i> Já está preso de novo?.””			que ia virar a escola de cabeça para baixo. Mas não era nada disso. Depois de um tempo eles viram que não é nada disso.”
D) Cumprimento a medida e a escola	(silêncio)	“esse problema, ele não me atinge, entendeu, porque eu me dou muito bem com todo mundo, entendeu, participo das aulas, entendeu, até onde que eu posso, entendeu, até onde que meus conhecimentos dão, entendeu, participo das aulas ... Nessas partes assim, não tenho problema com ninguém, entendeu, mas eu sei, eu sei que há um olhar mal olhado assim”	“Sabe sim, tanto que as vezes que a primeira vez que eufui, né. Aí eu fui lá e minha mãe matriculou eu de novo. Aí eu fui lá nessa segunda aí e minha mãe teve que matricular eu de novo, falar que eu já tinha saído aí eles falaram que não podia, só com uma ordem é ... judicial minha mãe ia conseguir matricular eu lá, por causa que tinha que vir no conselho aqui. Aí eu falei: “então deixa, mãe pro ano que vem””	“A maioria das pessoa ainda não sabem”  “Também não perguntam eu não tenho que falar”  “Não, porque algumas pessoas que eu conheço saber e agem do mesmo jeito, não porque sabe de alguma coisa de errado vai virar as costas... e tem umas pessoa que fazem isso..”	“Não, porque até mesmo porque eles não sabem, né. Mais é a diretora e os funcionários da coordenação.”	“Parece que algumas pessoas têm até medo disso”  “Ah! Eu acho bom”
E) Percepção sobre os colegas em relação à discriminação e violência	-	“não estou falando que eles tenham que mudar, entendeu... mas. sei lá, eles deveriam ter mais postura, né. Os caras chegam lá na escola, entendeu, de brinquinho na orelha, olho vermelho, cabelinho arrepiado, entendeu. É... ferro enfiado pra tudo quanto é lado da cara, sei lá, entendeu, shortinho e chinelinho branco, é o bonezinho virado pra traz. Tipo	“sei lá, a gente senta na carteira assim, né e os alunos vai deixa o celular em cima e começa a olhar tudo pra gente, guardar celular, ai vai lá e fala para o professor “Ah!sumiu minha borra” daí começa olhar pra gente, também... daí também é chato, né porque não é nem porque a gente cumpriu a medida que a gente é acostumado fazer (incompreensível)	“sei lá, voe saber que tem vários colegas, os professores tem que prestar atenção na explicação e você ali querendo conversar com os amigos...”	-	-

		<p>assim, assim as pessoa já vê, né.. já olha “esse aí é malandro””</p> <p>“Entendeu.. “esse aí é malandro”, entendeu. Um pouco... um pouco eu acho assim que é culpa deles, né. Não precisa disso, pô, entendeu”</p>	<p>fazer o terror a gente ta tentado melhorar e as pessoas nem pra ajuda pra ajudar fica fazendo intriga, tanto que a gente acaba nem indo mais na escola, né. Mas isso daí não me importo não. Importo com meu futuro, não com os outro”</p>			
<p>F) Percepção sobre o professor e corpo técnico em relação a discriminação e violência</p>	<p>“Dou” (bem)</p>	<p>professor já entra na sala e já te olha diferente, né, entendeu. Sei lá... já fica com, sei lá, um certo receio. Uma coisa diferente, você já não é tratado como todo mundo. Você ali, seu tratamento já é diferente; não assim que vá tratar mal, mas você percebe que o tratamento não é o mesmo.</p> <p>“Mas em questão desses professores atual eu... bom, até os que eu tive até agora, não sei nesse semestre, eles são bons.”</p>	<p>“aí as vezes eu falava pra minha mãe “mãe, as vezes parece que o povo lá não dá atenção pra gente, parece que a gente só porque cumpre medidas parece que não quer ensinar a gente, só os outro, só”.. minha mãe “não, é assim mesmo” faze da vida, né, ela conversa comigo..”</p>	<p>“A gente ta lá na aula porque a gente.. porque os pais mandam a gente ir, porque se fosse por nós, você não ia pra escola. Nós ficava em casa. Eles não, eles vão porque eles precisam dar a aula deles. Então eles vão tentar explicar o máximo possível na aula deles. Quem é interessado, interessa-se”</p>	<p>“Da mesma maneira. Eu acho que não tem diferença alguma”</p>	<p>“os meus professores são tudo gente boa, eim... tudo mesmo”</p>
<p>G) Ações educacionais para além da sala</p>	<p>“Eu só jogo bola..” Eu só jogo bola..</p>	<p>“Faço isso dentro da Educação Física... Muito bom! Eu participo, gosto muito de Educação Física, mas assim, não vai pra quadra, é na sala de aula mesmo que ela passa o</p>	<p>(Sobre E F. futebol) “É por isso que eu gosto mais, né. Por que ali tá todo mundo convivendo.. “toca a bola” num sei o que..”</p>	<p>“Lá eu fazia esporte. Eu era do time de handebol”</p>	<p>“Sim, porque a escola fica perto de casa e a maioria dos alunos são meus amigos daquela região, né.. do bairro, tal”</p> <p>“Também... Que eu</p>	<p>”Só que devia ter mais atividade porque lá na escola que eu estudo não tem quadra e a gente não tem nada”</p>

		conhecimento”			pratico futsal, né.. pela escola”	
H) Perspectiva de futuro	“eletricista de carro”	-	-	“Não, ai já que tem uma grande maioria que eles pensam em terminar pra ficar livre já da escola, outros não.. eles já pensam futuramente lá na frente, querem ser uma grande pessoa, uma empresária, uma coisa assim”	“Sim, futuramente eu quero ser engenheiro agrônomo”	“Ah! Eu queria fazer um curso em técnico pra ar-condicionado”

Fonte: VARGAS, Guilherme Angerames Rodrigues, 2015.

#### 4.1 Descrição das unidades de significação

Foram definidas oito unidades de significações. Procedeu-se a observação das convergências do discurso de cada adolescente para cada unidade de significação. A construção das unidades objetivou perceber a estrutura do pensamento individual que era comum a vários sujeitos. As unidades de significações não são respostas diretas de perguntas feitas, mas são aglutinações dos discursos dos adolescentes, portanto não há relação direta entre perguntas e unidades de significações.

I. *Unidade de Significação A* “ir à escola” - Trata-se de uma experiência positiva enquanto afirmação direta sobre o ato de ir à escola, mas quando relacionada à obrigação, passa a ser uma experiência pesada, impositiva e feita sem prazer. O aspecto positivo está ligado ao convívio com os colegas e o negativo se liga ao ensino. Ir a escola não está relacionado ao cumprimento da medida socioeducativa e nem à condição de adolescente em conflito com a lei. É uma imposição social percebida como determinante para melhores condições de futuro.

II. *Unidade de Significação B* “mudanças na escola” - A escola não precisa ser mudada. A escola é mantida estática para que mantenha o sentido de segurança. Mudança seria desestruturação. Não se vê como capaz de descrever uma proposta melhor de escola, por isso é mantida como está. A escola é percebida como estrutura física e pedagógica. As relações sociais que ocorrem na escola são tratadas como distintas do espaço escolar. As amizades são percebidas como relações externas a escola.

III. *Unidade de Significação C* “discriminação e violência sofrida na escola” - São acontecimentos não recorrentes e passados. São decorrentes de injustiças e estão ligados a exposições ao ridículo. Há uma submissão à violência sofrida. Não há a quem recorrer para resolver. O agressor é, em primeiro lugar, o professor e depois o servidor técnico. Os atos ficam impunes porque o agressor é protegido pela administração da escola.

IV. *Unidade de Significação D* “cumprimento da medida e a escola” - É uma condição que se busca ocultar. É passível de discriminação quando descoberto. Teme-se o isolamento mais do que atos discriminatórios. É um segredo que precisa ser mantido assim. Pode ser percebido como agressivo ou perigoso.

V. *Unidade de Significação E* “Percepção sobre os colegas em relação à discriminação e violência” - Os colegas acham que quem cumpre medida socioeducativa é

malandro. Os colegas têm receio de furtos e agressão física. O agressor tem um estereótipo. Agressor pode vir a ser o outro e não ele. Discriminação ocorre com que se estereotipa como transgressor. É função dos professores controlar os atos de violência na escola.

VI. *Unidade de Significação F* “Percepção sobre o professor e corpo técnico em relação à discriminação e violência” - O professor não gosta da profissão ou é infeliz com ela. Ele ensina por obrigação e não gosta dos alunos de maneira geral, mas individualmente pode vir a ser um amigo. O professor tem preferidos. A imagem do corpo técnico é complementar ao do professor nos aspectos negativos. O professor não é autor de violências duras, mas poder vir a cometer alguma humilhação.

VII. *Unidade de Significação G* “Ações educativas para além da sala” - Futebol e atividades desportivas ligadas à educação física. Esses momentos fora da sala de aula são integradores. A quadra é um espaço de liberdade.

VIII. *Unidade de Significação H* “perspectiva de futuro” - Profissão está ligada a formação técnica. O empresário é referência de sucesso profissional. Futuro está ligado a sucesso, mas não a formação ou a escolhas. A profissão e a realização na vida estão ligadas a oportunidades futuras. A escolha de uma profissão será debatida apenas futuramente.

#### **4.2 Síntese das unidades de significação e descrição das significações**

Foram realizados todos os procedimentos metodológicos inerentes à fenomenologia, visando a identificação das essências dos fenômenos das vivências dos adolescentes em conflito com a lei em cumprimento de medida socioeducativa, em regime de liberdade assistida e sua relação com a escola. De acordo com essas essências, podemos sintetizar as unidades de significação e formar um contexto.

Partimos das significações que o adolescente em conflito com a lei faz sobre a escola, através de análise transversal de todas as unidades descritas. As significações quanto à educação, estavam presentes principalmente nas unidades de significação A, B, C, G e H. Para descrever as significações quanto à violência consideramos propriamente a violência escolar na classificação de Tiellet (2012) fundamentada em Jean-Marie Muller (1995), que são as seguintes: violências duras, microviolências ou incivildades ou violência simbólica. Considerou-se as unidades de significação C, D, E e F. Assim, podemos descrever o contexto das significações do adolescente em conflito com a lei em relação à escola, à educação e a violências:

A escola é um espaço muito valorizada pelo adolescente em conflito com a lei, pois é seu principal espaço de inserção e socialização, estabelecido pela obrigatoriedade de frequentá-la. Em contraponto ao nosso postulado inicial, que afirmava que para o adolescente em conflito com a lei a escola teria caráter obrigatório, podemos considerar que sim, mas isso não é encarado como um aspecto negativo, pois, para esse adolescente a escola está ligada a perspectiva de futuro. Ao considerarmos o segundo postulado onde se acreditava que quem cumpre medida socioeducativa não faz diferença entre educação como direito e educação como obrigação, podemos afirmar que educação é percebida como um dever. Ao significá-la como um dever, esse adolescente traz a responsabilidade para si em relação ao sucesso ou fracasso do futuro principalmente profissional.

A educação é compreendida pela atividade de ensino, dentro da sala de aulas, e a escola é o espaço físico onde ocorre a educação. Há necessidade de um conteúdo formal para que haja ensino e conseqüentemente educação. Atividades fora de sala são percebidas como atividades meramente recreativas e não como educativas. A educação é identificada como treinamento para o futuro, que habilita a um exercício profissional.

O Ensino Superior não é visto como formação profissional e o adolescente em conflito com a lei não faz distinção entre a formação técnica e nem a formação acadêmica. A visão de sucesso profissional está ligada a imagem de algum empresário. Ser professor não é visto como profissão de sucesso. A função de ensinar não é percebida como agradável ao professor que pode se conformar ou não com sua função, mas a profissão não é compreendida como geradora de satisfação.

A imagem do professor está ligada a percepção de escola e não a de educação. A imagem do corpo técnico é complementar a imagem do professor. A escola é percebida como estrutura corporativa que protege seus agentes, no caso, o professor e o corpo técnico. Trata-se de uma relação de poder onde a escola ganha um aspecto opressor e o aluno se percebe vítima nessa relação.

Nas significações dos adolescentes, as violências mais recorrentes são as que partem da escola, na figura do professor e do corpo técnico. O poder exercido como corporativismo dos agentes escolares limita atos de revide, denúncias e manifestações contrárias.

Por mais que esses adolescentes em conflito com a lei atribuam ao professor e subsidiariamente o corpo técnico a condição de principal agressor dentro da escola; exposições a situações vexatórias e o isolamento social promovida pelos colegas são

determinantes para a inclusão ou exclusão dele como membro do grupo escolar. Os grupos de alunos estabelecem regras internas, como códigos de conduta, por isso não são claros os relatos de violências promovidas pelos colegas. Essas violências só são evidentes quando fogem ao controle do grupo.

Como a escola é o principal meio de interação social para o adolescente e, por suposto, para o adolescente em conflito com a lei, ele se empenha em manter uma boa imagem e mantém segredo o fato do cumprimento da medida socioeducativa. O abandono escolar está relacionado com a violência simbólica sofrida, pois o adolescente em conflito com a lei ao ser “descoberto”, se culpa por isso. A condição de cumprir medida socioeducativa o coloca em uma situação periférica no grupo social escolar, passível de sofrer atos discriminatórios. Ao se culpar pela condição que o excluiu, esse adolescente não reage contra os atos de discriminação sofridos e evita o contato com o grupo, tornando a escola uma experiência negativa e levando ao abandono escolar.

A escola será avaliada positiva ou negativamente proporcionalmente à qualidade das relações sociais que o adolescente em conflito com a lei estabelece nesse ambiente, sendo assim, os conflitos refletirão negativamente na permanência do adolescente em conflito com a lei na escola e reduzirá a qualidade de aprendizado dele. Os conflitos que geraram efeitos mais nocivos são os que ocorrem entre o adolescente em conflito com a lei e os colegas, mesmo que as outras relações gerem também resultado negativo.

Percebe-se que as significações dos adolescentes revelam o oculto contido nos fenômenos. Por mais que os adolescentes em conflito com a lei não tivessem colocado os colegas como possíveis agressores, é na qualidade da relação com eles que justifica a qualidade ruim do aprendizado e o abandono escolar devido às relações sociais estabelecidas.

As significações revelam uma relação frágil entre o adolescente em conflito com a lei e a escola. Ele é um sujeito impactado pela estigmatização e a cada relação conflituosa dentro do ambiente escolar, acaba em frustração por perder todo empreendimento por uma imagem positiva e aceita na escola. A revolta é um dos caminhos sistemáticos que o adolescente em conflito com a lei chegará e, a partir de então, quais seriam outros caminhos possíveis para esse sujeito em suas condições de desenvolvimento físico e intelectual, de embates emocionais onde a agressividade passa a ser a única resposta para qualquer oferta de amparo.

E Alice chorou a se ver inadequadamente tão grande aquele lugar... Chorou tanto que quando se viu pequena teve que nadar em suas próprias lágrimas para sair daquela condição.

[...]

Depois de trazer o País das Maravilhas para a Insípida Realidade, o que mais desejava Alice? Muitos, mas muitos mesmo se apropriaram de sua maravilha de país...

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

... Então Alice se pôs diante do espelho, mas ela estava do outro lado. De lá ela observou sua Insípida Realidade. Das significações ela observou a realidade sem saber se a visão era verdadeira. Parecia uma visão estranha.

Entrar na lógica do outro é se autoperceber na diversidade em relação a um padrão. A adolescência é a fase da autopercepção como ser estranho. Perceber as descobertas do desenvolvimento físico e intelectual coloca o adolescente como super-herói diante da infância e estranho diante da vida adulta. Super-herói porque suas possibilidades físicas e responsabilidades sociais são superiores à da infância. Estranho porque ainda tem um corpo indefinido e as responsabilidades são um desafio para se chegar a vida adulta.

Os X-Men são personagens de uma série de histórias em quadrinhos homônima que versa sobre o aparecimento de mutantes na humanidade. O enredo trata da rivalidade entre grupos de mutantes e as relações dos mutantes com os não mutantes. Os protagonistas são os mutantes liderados pelo Professor X (professor Xavier) que formam o grupo X-Men. Os X-Men buscam a integração entre mutantes e não mutantes através de uma convivência pacífica. Os X-Men rivalizam com o grupo liderado por Magneto, chamada de a Irmandade dos Mutantes. Este grupo prega a superioridade dos mutantes em relação aos não mutantes tentando submetê-los ao seu julgo.

Os adolescentes em conflito com a lei são mutantes diante de uma sociedade excludente. Os dois grupos que identificamos entre os adolescentes são bastantes característicos: os adolescentes que querem se manter pertencentes ao grupo social escolar; esses são similares X-Men; e os adolescentes que são identificados como infrator e manifestam revolta na forma de se expressarem; esse são análogos à Irmandade dos Mutantes. Esses grupos se distinguem na maneira de se expressar, tanto em postura, como na fala e principalmente na maneira de se vestir. Como já descrito nas reuniões prévias com os adolescentes, o grupo análogo aos X-Men se vestem e se comportam discretamente; usam calça jeans e camiseta e buscam não se destacar; para nossa análise denominaremos este grupo como Grupo X. O grupo análogo à Irmandade dos Mutantes se manifesta de maneira mais marcante: usam bermudas estampadas, boné de aba reta, pulseiras ou colares e falam em tom determinado; este grupo denominaremos de Grupo M.

O Grupo X busca não ser percebido como adolescente em conflito com a lei e parecem com o perfil encontrado entre os adolescentes descritos por Makarenko após a aplicação autogestão na Colônia de Gorki. O Grupo M busca demonstrar uma revolta com os grupos sociais que são obrigados a frequentar, como a escola e o CREAS. Estes são muito parecidos como perfil dos Capitães da Areia, descritos por Jorge Amado.

De acordo com o perfil do adolescente em conflito com a lei descrito por Bazon (2013), os adolescentes do Grupo X ainda são passíveis de experiências positivas, que poderão se tornar negativas com a deterioração das relações que os envolve. Os adolescentes do Grupo M vivem experiências negativas desde o princípio (BAZON, 2013), assumem a culpa pelos seus erros e se revoltam pela exclusão que sofrem, conforme Jost (2010). O Grupo M provavelmente são aqueles que reincidem no Sistema Socioeducativo.

Ao retomarmos o problema de pesquisa levantado, buscamos responder quais as significações os adolescentes em conflito com a lei fazem sobre os fenômenos vivenciados, na condição adolescente em cumprimento de medida socioeducativa, em relação à escola, a educação e violência. Isso ocorreu na vivência entre o Grupo X e o Grupo M.

O objetivo deste trabalho foi de descrevermos as significações de educação, escola e violência pelos adolescentes em conflito com a lei, e diante do resultado alcançado, podemos relacionar o Grupo X e o Grupo M em uma escala progressiva diante do processo de rotulação e estigmatização. Temos o Grupo X como menos afetado e o Grupo M como mais afetado pelas condições. As significações estabelecem um possível caminho de um adolescente que passa do Grupo X para o Grupo M.

As significações demonstram a predominância do Grupo X entre os entrevistados, por ser este o grupo com características dos adolescentes que cumpre medida socioeducativa em liberdade assistida; ou seja, em maioria não são reincidentes e contemplam a possibilidade de não serem estigmatizados pelas condições estigmatizantes características dos adolescentes em conflito com a lei.

O Grupo X valoriza o espaço escolar como meio de manter-se incluído em um grupo social aceito. Este grupo não frequenta escola como obrigação, mas sim por interesse sociais, diferente do Grupo M que trata a escola como uma obrigação penosa e busca fugir dela.

Para o Grupo X a escola é o local do ensino e o ensino é a única maneira de perceber a educação. A educação é compreendida como o conteúdo ministrado em aula e todas as

atividades realizadas fora de sala são vistas como recreativas. Elas são bem aceitas, principalmente pelo Grupo M que vê nessas atividades oportunidade de estabelecer outra forma de relacionamento com os colegas.

A imagem de empresários como profissional de sucesso está presente principalmente nos adolescentes do Grupo X. O Grupo M nutre menos expectativa de futuro e busca nas profissões técnicas as possibilidades se realizarem futuramente. Ambos os grupos não relacionam diretamente formação com profissão, mas percebem a educação (em sentido *lato*) como forma de sucesso profissional.

O professor tem uma imagem desgastada, conforme significa o Grupo X. O professor não é percebido como pessoa realizada profissionalmente e exerce a profissão por falta de opção. O Grupo M percebe o professor com afeto ou com desprezo pessoal e não faz atribuições quanto à profissão. O corpo técnico é visto como complementar a imagem do professor por ambos os grupos. Tanto professor quanto corpo técnico são pessoas “da escola” que se servem da estrutura da escola. Essa visão corporativa faz com que o Grupo X se identifique como vítima da escola e o Grupo M como sujeitos não considerados na relação escolar. O poder corporativo que a escola exerce coloca o professor e o corpo técnico em rivalidade com o Grupo X. Esse mesmo poder coloca o professor e o corpo técnico como sujeitos que travam confrontos a todo instante para impedir que o Grupo M tenha acesso à escola como aluno padrão dela.

Na percepção do Grupo X os colegas os mantêm inclusos por não os identificarem como adolescente em conflito com a lei. Para não ser identificado, o adolescente do Grupo X segue as regras e o comportamento padrão do grupo escolar. O Grupo M já carrega a marca de infrator e vê no colega as pessoas que confirma sua exclusão escolar.

O abandono escolar é característica do Grupo M. Pode vir a ocorrer no Grupo X quando um adolescente passa pelo processo de rotulação e estigmatização quando identificado como adolescente em conflito com a lei. Diante do fracasso dos diversos investimentos para se preservar como membro do grupo escolar, o aluno do Grupo X sucumbe e passa a evitar a escola, cai de rendimento escolar e começa a se identificar com os adolescentes do Grupo M.

Carregar a responsabilidade pelo fracasso escolar é uma característica do Grupo M. Esse processo é resultado da violência simbólica sofrida. Como se trata de uma violência difusa, onde não se percebe o agressor, como consequência, o adolescente do Grupo M passa a ter um comportamento reservado e se torna agressivo às aproximações.

A formação desses grupos parte da observação do comportamento deles e se trata de um procedimento didático para apresentação dos resultados obtidos e das percepções comportamental dos adolescentes pesquisados. Não se buscou enquadrar comportamentos e estabelecer perfis rígidos, mas sim tornar mais significantes e lúdicas as interações dos sujeitos. Não caberia neste estudo uma nova rotulação.

Ao percebermos a predominância da violência simbólica e das microviolências vivenciadas pelos adolescentes na escola, confirmamos o pressuposto que afirmava que a violência encontrada no ambiente escolar não seria a mesma do ato infracional que o colocou na condição de conflito com a lei.

Para atender ao objetivo específico determinado na pesquisa, foi estabelecido um contexto social escolar do adolescente, principalmente para compreender as significações de acordo com os fenômenos descritos.

Conhecer o mundo das significações foi uma tarefa muito complexa e persistir foi fundamental para que esse mundo se revelasse. As questões levantadas não versavam sobre dúvidas determinantes, mas o processo para buscar respostas encaminhou para discussões pertinentes e foi feito por um caminho envolvente, construindo esta dissertação como produção acadêmica.

As significações do adolescente em conflito com a lei sobre a escola, a educação e a violência formaram uma percepção sobre sistema socioeducativo na perspectiva da educação formal, revelando fragilidades no processo de permanência desse adolescente na escola. A utilização da fenomenologia foi útil para perceber do que estava oculto nos discursos dos adolescentes.

O trabalho pode vir a auxiliar educadores, socioeducadores, profissionais técnicos envolvidos no cumprimento de medidas socioeducativas, políticos e gestores na compreensão do adolescente em conflito com a lei como sujeito de direitos, providos de escolha, que buscam se livrar da estigmatização causada pela rotulação.

O adolescente em conflito com a lei, enquanto construção teórica, materializou-se nos adolescentes do CREAS, como quem vivenciei alguns momentos, permitindo ressignificar e expandir a compreensão desses sujeitos que passaram a frente da teoria. Não são estatísticas e número ou idades fora de contexto. São pessoas passivas de direitos e dignas de respeito. Não são só adolescentes, não vivem apenas o conflito, não são pseudônimos, são

desafiadores da lógica social da exclusão, denunciam desumanidades, acabaram de serem crianças... Poderiam deixar de parecerem monstros aos olhos dos hipócritas.

Outros trabalhos poderão decorrer deste. O que agora se encerra, pode ser só um começo para outros desafios!

Alice estava na casa do espelho. Mais uma vez ela seria posta de frente a questionar sua Insípida Realidade. E o que Alice encontrou por lá...

## REFERÊNCIAS

- ABRAMOVAY, Miriam. Entrevista. [15 de julho de 2009]. São Paulo: *Entrevistas*. Entrevista concedida ao Observatório de Educação. Disponível em <[http://www.miriamabramovay.com/site/index.php?option=com\\_content&view=section&layout=blog&id=10&Itemid=12&limitstart=9](http://www.miriamabramovay.com/site/index.php?option=com_content&view=section&layout=blog&id=10&Itemid=12&limitstart=9)>. Acessado em 15/05/2013.
- ALVES, Andrea Dutra. *Adolescente e conflito com a lei: revisão de artigos brasileiros publicados em periódicos nacionais*. 2012. 35 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Adolescente em Conflito com a Lei) – Universidade Bandeirante, São Paulo, 2012.
- AMADO, Jorge. *Capitães da areia*. Rio de Janeiro: Record, 1998
- ANTUNES, Maria da Penha Fornaciari. *Educação da Juventude nos Espaços Urbanos: Jovens na Praça Pública em Cáceres-MT*. 2006. 139 f. Dissertação (Mestrado em Educação) -Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Mato Grosso, Cuiabá. 2006.
- ARENDDT, Hannah. A vida do espírito: o pensar, o querer, o julgar. Tradução de Cesar Augusto R. de Almeida, Antônio Abranches e Helena Franco Martins. Rio de Janeiro: Civilização brasileira, 2008.
- ASSUNÇÃO, Admilson Mario de. *Narrativas Silenciadas*. 2012. 101 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Mato Grosso, Cuiabá. 2012.
- AZEVEDO, Jefferson Cabral; MIRANDA, Fabiana Aguiar de; SOUZA, Carlos Henrique Medeiros de. Reflexões a cerca das estruturas psíquicas e a prática do Ciberbullying no contexto da escola, *Intercom – RBCC 248*. São Paulo, v.35, n.2, p. 247-265, jul./dez. 2012.
- BAUMAN, Zygmunt. *Identidade*. Rio de Janeiro: J.Zahar, 2005.
- \_\_\_\_\_. *Tempos líquidos*. Rio de Janeiro: J. Zahar, 2007.
- \_\_\_\_\_. *Confiança e medo na cidade*. Rio de Janeiro: J. Zahar, 2009A.
- \_\_\_\_\_. *Globalização: as consequências humanas*. Rio de Janeiro: J. Zahar, 2009B.
- BAZON, Marina Rezende; SILVA, Jorge Luiz da; FERRARI, Renata Martins. Trajetórias escolares de adolescentes em conflito com a lei. *Educação em Revista*. Belo Horizonte. v. 29. n. 02. p. 175-199. jun 2013.
- BECKER, Howard S. *Outsiders: estudo de sociologia do desvio*. Rio de Janeiro: Zahar, 2008.
- BOLEIZ JUNIOR, Flávio. *Pistrak e Makarenko: pedagogia social e educação do trabalho*. 2008. 168 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação. Universidade do Estado de São Paulo, São Paulo. 2008.

BOGDAN, Robert; BIKLEN, Sari. *Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto, Portugal: Porto Editora, 1994.

BOURDIEU, Pierre; PASSERON, Jean-Claude. *A reprodução*. Elementos para uma teoria do sistema de ensino, 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2014

BRASIL. Constituição (1988). *Constituição da República Federativa do Brasil*: promulgada em 5 de outubro de 1988. Disponível em <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicaocompilado.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompilado.htm)>. Acesso em: 20 Dez 2014.

\_\_\_\_\_. Estatuto da Criança e do Adolescente - *Lei nº 8.069/1990*. Brasília. DF. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l8069.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8069.htm)>. Acesso em: 20 dez. 2014.

\_\_\_\_\_. Estatuto da Juventude - *Lei nº 12.852/2013*. Brasília. DF. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2011-2014/2013/Lei/L12852.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2013/Lei/L12852.htm)>. Acesso em: 20 dez. 2014.

\_\_\_\_\_. LDB. *Lei 9394/96*. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm)>. Acesso em: 20 Dez 2014.

\_\_\_\_\_. *Plano Nacional de Educação - PNE*/Ministério da Educação. Brasília, DF: INEP, 2014. Disponível em: [http://pne.mec.gov.br/images/pdf/pne\\_conhecendo\\_20 metas.pdf](http://pne.mec.gov.br/images/pdf/pne_conhecendo_20 metas.pdf). Acesso em: 20 Dez 2014.

CAPRILES, René. *Makarenko: o nascimento da pedagogia socialista*. São Paulo: Scipione, 2007.

CARROL, Lewis. *Alice no país das maravilhas; Através do espelho e o que Alice encontrou por lá*. Tradução Maria Luiza X. de A. Borges. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2009.

COSTA, Cláudia Regina Brandão Sampaio Fernandes da; ASSIS, Simone Gonçalves. Fatores protetivos a adolescentes em conflito com a lei no contexto socioeducativo. *Psicologia & Sociedade*; Porto Alegre, 18 (3): 74-81; set/dez. 2006.

CUNHA, Eliza Maria Jorge da. *Eu sei que não vou chegar aos 17 anos: um estudo das medidas sócio-educativas em Cáceres-MT; uma cidade de fronteira*. 2007. 71 p. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Mato Grosso, Cuiabá. 2007.

DELORS, Jaques. *Educação: um tesouro a descobrir: Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI*. São Paulo: Cortês, 1998.

DESLAURIERS, Jean-Pierre; KERISIT, Michéle. O delineamento de pesquisa qualitativa. In: PUPART, Jean; DESLAURIERS, Jean-Pierre; GROULX, Lionel-H; LAPETTIÈRE, Anne; MEYER, Robert; PIRES, Alvo P. *A pesquisa qualitativa: enfoques epistemológicos e metodológicos*. 2. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010, p. 127-153.

FERREIRA, Norma Sandra Almeida. As pesquisas denominadas “Estado da Arte”. *Educação & Sociedade*, ano XXIII, Nº 79, Agosto, 2002.

FERREIRA, Evaldo. *Planejamento de transporte cicloviário: o caso de Cáceres-MT*. 2005. 188 f. Dissertação (Mestrado em Engenharia de Transporte) – COPE, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro. 2005

FERREIRA, Rosângela Maria de Araújo. *Inclusão escolar de adolescente em situação de liberdade assistida*. Brasília. 2011. 86 f. *Dissertação* (Mestrado em Educação)–Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Católica de Brasília, 2011.

FONTANELLA, Bruno José Barcellos; RICAS, Janete; TURATO, Egberto Ribeiro. Amostragem por saturação em pesquisas qualitativas em saúde: contribuições teóricas. *Cad. Saúde Pública*, Rio de Janeiro, 24(1):17-27, jan, 2008.

GAMBOA, S. S. A dialética na pesquisa em educação: elementos de contexto. In: FAZENDA, I. C. (Org.). *Novos enfoques da pesquisa educacional*. 3. ed. São Paulo: Cortez, 1999.

\_\_\_\_\_. *Análise da produção do conhecimento em educação: ampliação de sentidos e de desafios*. Texto digitado. São Paulo, 2013.

GIL, Antônio Carlos. O projeto na pesquisa fenomenológica. In: ANAIS IV SIPEQ. 2010. Rio Claro. *Anais...* Rio Claro: UNESP, 2010.

GOMES, Vitor. Um diálogo fenomenológico com a educação social: experiências de um educador. *Rev. Fac.Educ.* (UNEMAT). 20 v. ano 1, n. 2,p. 127-137. Jul.-dez. 2013.

GOFFMAN, Erving. *Estigma: notas sobre a manipulação da identidade deteriorada*. 4. ed. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1982.

HERNANDEZ, Lucia Helena de Araújo. A inclusão escolar de adolescentes em liberdade assistida. Ribeirão Preto, 2011. 166 p. *Dissertação* (Mestrado em Educação) – Centro Universitário Moura Lacerda, 2011.

HUSSERL, Edmund. *Husserl – vida e obra*. São Paulo: Nova Cultural, 1996. (Coleção Os Pensadores).

IBGE, *Censo Demográfico 2010. - Resultados do universo*. Disponível em: <<http://www.ibge.gov.br>>. Acesso em: 20/12/2014

INEP. Censo Escolar. (2011) *Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira*, em: <<http://portal.inep.gov.br/basica-censo>>. Acesso em: 20 dez. 2014.

JOST, Maria Clara. Fenomenologia das motivações do adolescente em conflito com a lei. *Psic.: Teor. e Pesq.*, Brasília, Vol. 26 n. 1, pp. 99-108, Jan-Mar, 2010.

LACERDA, Maria Augusta de Paula. *A indisciplina em sala de aula e a inclusão do adolescente em conflito com a lei no sistema formal de ensino*. São Paulo, 2012. 126 f. *Dissertação* (Mestrado Profissional em Adolescente em Conflito com a Lei) – Universidade Bandeirante de São Paulo, 2012.

LE GOFF, Jacques. *História e memória*. Campinas: Editora da UNICAMP, 1990.

LUEDEMANN, Cecília da Silveira. *Anton Makarenko: vida e obra – a pedagogia na revolução*. São Paulo: Expressão Popular, 2002.

MADEIRA, Felícia Reicher. Educação para a desigualdade. In: CAMARGO, Ana Amélia (Org.). *Transição para a vida adulta ou vida adulta em transição – Rio de Janeiro: Ipea*, 2006.

MAIA, Itala Maria de Queiroz. *A política pública de atendimento ao adolescente em conflito com a lei: análise crítica da medida socioeducativa de liberdade assistida executada pelo poder municipal em Fortaleza*. 2012. 126 p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Ceará, 2012.

MAKARENKO, Anton. *Poema Pedagógico*. Tradução de Tatiana Belinky. v. 1. São Paulo: Brasiliense, 1987.

MARTINS, Joel. *Um enfoque fenomenológico do currículo: educação como poíesis*. São Paulo: Cortez, 1992.

MARTINS, Joel; BICUDO, Maria Aparecida Viggiani. *A pesquisa qualitativa em psicologia: fundamentos e recursos básicos*. São Paulo: Centauro, 2005.

MONTE, Franciela Felix de Carvalho; SAMPAIO, Leonardo Rodrigues; ROSA FILHO, Josemar Soares; BARBOSA, Laila Santana. Adolescentes autores de atos infracionais: psicologia moral e legislação. *Psicologia & Sociedade*; 23 (1): 125-134, 2011.

MOREIRA, Daniel Augusto. *O método fenomenológico de pesquisa*. São Paulo: Pioneira Thomson, 2002.

MOREIRA, Virgínia. O Método Fenomenológico de Merleau-Ponty como Ferramenta Crítica na Pesquisa em Psicopatologia. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 17(3), p.447-456, 2004.

MOREIRA, Wagner Wey; SIMÕES, Regina; PORTO, Eline. Análise de conteúdo: técnica de elaboração e análises de unidade de significado. *R. Bras. Ci e Mov*. 13(4): 107-114, 2005.

MOREIRA, Celeste Anunciata Baptista Dias; SILVA, Andreia; MARTINS, Sara Araújo. Recuperando vidas: uma proposta de atendimento. *Interface Comunicação Saúde e Educação*. v.13, n.30, p.221-27, jul./set. 2009.

MULLER, Jean-Marie. *O princípio de não-violência*. Lisboa: Instituto Piaget, 1995.

ONU (1959). *Declaração Universal dos Direitos Humanos*. Disponível em: <[http://www.onu-brasil.org.br/documentos\\_direitoshumanos.php](http://www.onu-brasil.org.br/documentos_direitoshumanos.php)>. Acesso em 20 dez. 2014.

OZELLA, Sergio; AGUIAR, Wanda Maria Junqueira de. Desmistificando a concepção de adolescência. *Cadernos de Pesquisa*, v. 38, n. 133, p. 97-125, jan./abr. 2008.

PETRELLI, Rodolfo. *Fenomenologia: teoria, método e prática*. Goiânia: Ed. da UEG, 2001.

PROGRAMA ÉTICA E CIDADANIA. *Construindo valores na escola e na sociedade*. Protagonismo juvenil.– Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007.

REZENDE, Antonio Muniz de. *Concepção fenomenológica da educação*. São Paulo: Contez: Autores associados, 1990.

RIBEIRO, Marlene. Exclusão e educação social: conceitos em superfície e fundo. *Educ. Soc.*, Campinas, vol. 27, n. 94, p. 155-178, jan./abr. 2006.

SADALA, Maria Lúcia A. *A fenomenologia como método para investigar a experiência vivida uma perspectiva do pensamento de Husserl e de Merleau-Ponty*. Disponível em <[http://www.unisc.br/portal/upload/com\\_arquivo/a\\_fenomenologia\\_como\\_metodo\\_para\\_investigar\\_a\\_experiencia\\_vivida.pdf](http://www.unisc.br/portal/upload/com_arquivo/a_fenomenologia_como_metodo_para_investigar_a_experiencia_vivida.pdf)>. Acessado em 29/03/2014.

SIKOLOWSKI, Robert. *Introdução à Fenomenologia*. São Paulo: Edições Loyola, SP, 2000.

SILVA, Josiane Tomaz da. O sentido da educação para adolescente com conflito com a lei. Cuiabá, 2012. 101 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Mato Grosso, 2012.

SILVA, Claudinei de Freitas da. O transcendental encarnado: Merleau-Ponty e a nouvelle ontologie. *Kriterion*, Belo Horizonte, nº 123, p 159-176, jun./2011.

SILVA, Robson Amaral da; GONÇALVES JUNIOR, Luiz. Lazer e processos educativos: o olhar de gestores de clubes de empresas. *Licere*, Belo Horizonte, v.12, n.2, jun./2009.

SILVA, Josiane Tomaz da. *O sentido da educação para adolescente com conflito com a lei*. Cuiabá, 2012. 101 p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGedu, Universidade Federal de Mato Grosso, 2012.

SINASE - SISTEMA NACIONAL DE ATENDIMENTO SOCIOEDUCATIVO. Secretaria Especial dos Direitos Humanos – Brasília-DF: CONANDA, 2006.

TIELLET, Maria do Horto; COSTA, José Ferreirada. *Brincadeiras que humilham: manifestações de incivilidade*, 2004, 226 f. UNIVERSIDADE DO ESTADO DE MATO GROSSO. [*Relatório de Pesquisa*], Cáceres: FIDPEX, 2004.

\_\_\_\_\_; PIRES, Itaara Gomes. A população jovem e a violência na cidade de Cáceres/MT. In: *III Simpósio \internacional e VI Fórum Nacional de Educação, 2009*, Torres/RS. Políticas públicas, Gestão da educação, Formação e Atuação do educador. Torres, 2009.

\_\_\_\_\_. *As Políticas públicas de redução e prevenção dos conflitos e da violência em ambiente escolar no estado do Mato Grosso, no período de 2003-2010, e os reflexos nas escolas estaduais do município de Cáceres*. 2012. 362 f. Tese (Doutorado em Educação). Pós-graduação em Educação da Universidade do Vale do Rio dos Sinos. 2012.

TRIVIÑOS, A. N. S. *Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação*. São Paulo: Atlas, 2006.

UNESCO -ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO A CIÊNCIA E A CULTURA (1995). *Declaração de Princípios sobre a Tolerância*. Aprovada pela Conferência Geral da UNESCO em sua 28ª reunião. Paris, 16 de novembro de 1995. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001315/131524porb.pdf>>. Acesso em: 20 dez. 2014.

## **APÊNDICE A**

### **Termo de Consentimento Livre Esclarecido**



ESTADO DE MATO GROSSO  
SECRETARIA DE ESTADO DE CIÊNCIA E TECNOLOGIA  
**UNIVERSIDADE DO ESTADO DE MATO GROSSO**  
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO  
CEP – COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA



Para a elaboração deste documento devem ser seguidas as orientações do TUTORIAL Nº.001/2012 – CEP-UNEMAT.

### TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE ESCLARECIDO

Você está sendo convidado(a) para participar, como voluntário, em uma pesquisa. Após ser esclarecido(a) 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 e a outra é do pesquisador responsável. Em caso de recusa você não será penalizado(a) de forma alguma. Em caso de dúvida você pode procurar o Comitê de Ética em Pesquisa da Unemat, pelo telefone: (65) 3221 0000 ou pelo e-mail: [cep@unemat.br](mailto:cep@unemat.br).

### INFORMAÇÕES SOBRE A PESQUISA

Título do projeto: **Significações de adolescentes em conflito com a lei sobre a escola, a educação e a violência**. O responsável pela pesquisa é Guilherme Angerames Rodrigues Vargas. Endereço para contato: Cidade Universitária, Bloco nº 01, sala nº 06, Cáceres/MT. O estudo tem por objetivo descrever as significações de escola, educação e violência atribuídos por adolescentes que cumprem medidas socioeducativas no Centro de Referência Especializado de Assistência Social (CREAS) de Cáceres-MT. Este estudo terá como instrumento de pesquisa fontes documentais e o depoimento pessoal de jovens em cumprimento de medida socioeducativa em regime de liberdade assistida, através de entrevista. O depoimento pessoal ocorre através de vivências entre o pesquisador e os sujeitos da pesquisa. Para iniciar essa vivência é necessário um instrumento de provocação, que é a pergunta norteadora. A pergunta norteadora previamente elaborada desencadeará outros assuntos que constituirão a pauta da entrevista (entrevista por pauta) em outros encontros para os depoimentos, sem engessar as possíveis questões que advenham do relato da experiência individual dos adolescentes. A pergunta norteadora, com a qual pretende-se estimular o entrevistado a justificar sua relação com a escola e atribuir a ela sentido é: Você acredita que se tivesse permanecido na escola e estudado, poderia ter te ajudado a não cometer ato infracional? O momento da entrevista por pauta, isto é, do relato individual das vivências e experiências requererá o estabelecimento de um clima de receptividade. Será determinado o tempo máximo da entrevista por pauta de até 01 hora e 30 minutos, para obter as informações necessárias, podendo variar de acordo com o local, as condições e a disponibilidade do entrevistado como também dependerá das orientações da Coordenadora do CREAS. Buscar-se-á a confidencialidade dos dados obtidos através da gravação dos depoimentos, previamente consentidos. A identidade dos sujeitos da pesquisa é sigilosa, não haverá necessidade de se identificar, as informações obtidas serão confidenciais, usadas somente neste estudo, e após a



- PRPPG | Pró-reitoria de Pesquisa e Pós-graduação -

Av. Tancredo Neves – 1095 - Cavalhada  
CEP 78.200-000, Cáceres/MT  
Tel: (65) 3221 0080 –  
E-mail: [cep@unemat.br](mailto:cep@unemat.br)





ESTADO DE MATO GROSSO  
SECRETARIA DE ESTADO DE CIÊNCIA E TECNOLOGIA  
**UNIVERSIDADE DO ESTADO DE MATO GROSSO**  
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO  
CEP – COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA



finalização serão excluídas dos arquivos, isto é, ao término da pesquisa os dados serão descartados, ou melhor, os arquivos com as informações que podem identificar, de alguma maneira os sujeitos, serão deletados. Os resultados da pesquisa são de caráter público, dessa forma as instituições envolvidas e a sociedade em geral poderão apropriar-se dos resultados da pesquisa, rediscuti-los e propor novas reflexões acerca da escolarização dos adolescentes em conflito com a lei, e a percepção dos mesmos sobre a escola, a educação e a violência quer seja por eles exercida ou não. O benefício será social à medida que servirá de apoio para a reflexão das instituições envolvidas que podem alimentar as políticas públicas do ponto de vista educacional. É garantido que, em qualquer fase dos depoimentos, haverá a possibilidade da negativa dos sujeitos em participar da pesquisa, nesse sentido você poderá se recusar a participar e comunicar desistência ou, caso queira contatar a equipe, solicitar informações sobre o andamento e os resultados da pesquisa entre em contato com o coordenador da pesquisa pelo telefone (65) 9618 0180 ou se dirija à Cidade Universitária no endereço acima citado.

Local e data: \_\_\_\_\_

Nome \_\_\_\_\_

Endereço: \_\_\_\_\_

RG/ou CPF \_\_\_\_\_

Assinatura do sujeito ou responsável: \_\_\_\_\_

Responsável pela Pesquisa: \_\_\_\_\_

Guilherme Angerames Rodrigues Vargas

## **APÊNDICE B**

### **Termo de Compromisso das Instituições Envolvidas na Pesquisa**

## TERMO DE COMPROMISSO DAS INSTITUIÇÕES ENVOLVIDAS NA PESQUISA

A pesquisa "SIGNIFICAÇÕES DE ADOLESCENTES EM CONFLITO COM A LEI SOBRE A ESCOLA, A EDUCAÇÃO E A VIOLÊNCIA", de responsabilidade de Guilherme Angerames Rodrigues Vargas, morador a rua Dos Carvalhos, nº 14, bairro Cohab Nova, é requisito parcial à obtenção do grau de mestre em educação do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Estado de Mato Grosso (UNEMAT) localizada na rua São João s/n, Bairro Cavahada II, Cáceres/MT. Considerando que o adolescente em conflito com a lei se enquadra no processo de rotulação como desviante, quais são as significações que esses jovens têm sobre a Escola, a Educação e a Violência? Diante dessa indagação pretende-se desenvolver um estudo com o objetivo é de descrever as significações de escola, educação e violência atribuídos por adolescentes que cumprem medidas socioeducativas no Centro de Referência Especializado de Assistência Social (CREAS) de Cáceres-MT. Para isso será desenvolvida pesquisa qualitativa em base fenomenológica. A fenomenologia de Merleau-Ponty será a referência metodológica deste trabalho que se desenvolverá com postulados que possibilitarão compor caminhos escolhidos, princípios, concepções que auxiliaram na condução da pesquisa. Os sujeitos da pesquisa são adolescentes que cumprem medida socioeducativa em regime de liberdade assistida. O lócus será no Centro de Referência Especializado de Assistência Social (CREAS) de Cáceres-MT. Este estudo terá como instrumento de pesquisa fontes documentais, o depoimento pessoal através de entrevista. O depoimento pessoal ocorre através de vivências entre o pesquisador e o sujeito da pesquisa. Para iniciar essa vivência é necessário um instrumento de provocação, que é a pergunta norteadora. A pergunta norteadora previamente elaborada que desencadeará outros assuntos que constituirão a pauta da entrevista (entrevista por pauta) em outros encontros para os depoimentos, sem engessar a possíveis questões que advenham do relato da experiência individual dos adolescentes. A pergunta norteadora visa estimular o entrevistado a justificar sua relação com a escola, fazendo com que atribua sentido a ela: Você acredita que se tivesse permanecido na escola e estudado, poderia ter te ajudado a não cometer ato infracional? O relato das vivências e experiências requererá o estabelecimento de um clima de receptividade. Buscar-se-á a confidencialidade dos dados obtidos através da gravação dos depoimentos, previamente consentidos. Será determinado o tempo máximo da entrevista por pauta de até 01 hora e 30 minutos, para obter as informações necessárias, podendo variar de acordo com o local, as condições e a disponibilidade do entrevistado como também dependerá das orientações da Coordenadora do CREAS. A identidade dos sujeitos da pesquisa é sigilosa, as informações obtidas serão confidenciais, usadas somente neste estudo, e após a finalização serão excluídas dos arquivos. E ao término da pesquisa os dados serão descartados, ou melhor, os arquivos com as informações que podem identificar, de alguma maneira os sujeitos, serão deletados. Assegura-se que, em qualquer fase, há a possibilidade da negativa dos sujeitos em participar da pesquisa, como também garantir-se-á o anonimato dos mesmos, isto é, não haverá necessidade de se identificar, a identidade será sigilosa, as informações obtidas serão confidenciais, somente usadas neste estudo, e após a finalização serão excluídas dos arquivos e da base de dados. Os jovens em cumprimento de medida socioeducativa em regime de liberdade assistida poderão se recusar a participar, ou desistir a qualquer momento e também solicitar informações sobre o andamento e os resultados da pesquisa. Após serem esclarecidos sobre as informações, e no caso de aceitarem fazer parte do estudo, os sujeitos assinarão o documento, que estará em duas vias, sendo uma delas do pesquisador responsável. A pesquisa de campo terá duração de seis meses, com a defesa pública prevista para 30/01/2015. A pesquisa terá um custo de R\$ 3.104,90 e contará com o material permanente do Programa de Pós Graduação em Educação da Universidade do Estado de Mato Grosso. Os resultados da pesquisa serão de caráter público, dessa forma os sujeitos, instituições envolvidas e sociedade em geral poderão apropriar-se dos resultados da pesquisa, rediscuti-los e propor novas reflexões acerca dos atores das instituições que tratam com adolescentes em conflito com a lei (CREAS e Centro Socioeducativo) e também das instituições como SEDUC, SEJUHD sobre a percepção dos adolescentes. O benefício será social à medida que servirá de apoio para a reflexão das instituições envolvidas que podem alimentar as políticas públicas do ponto de vista educacional. E quanto aos impactos científicos apontamos o conjunto de



informações acerca dos adolescentes em cumprimento de medida socioeducativa que podem alimentar as políticas públicas tanto do ponto de vista educacional quanto da segurança. A pesquisa será coordenada por Guilherme Angerames Rodrigues Vargas. Para contatar com o pesquisador, solicitar informações sobre o andamento e os resultados da pesquisa, e também comunicar desistência os envolvidos deverão se dirigir ao Centro de Pesquisa em Ciências Humanas (CPECH), na Cidade Universitária, Bloco nº 01, sala nº 06, Cáceres/MT. Fone (65) 96180180. A reunião deliberou favorável à aprovação do Termo de Anuência Prévia ocorreu no mês de março de 2014, sendo este assinado pelos representantes dos segmentos envolvidos.

Local e data: \_\_\_\_\_

Prof. Dr. Anderson do Amaral \_\_\_\_\_ Coordenador do Campus Universitário de Cáceres: \_\_\_\_\_

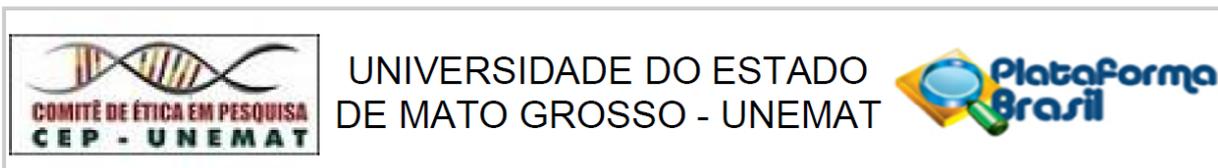
Prof. Dr. Anderson Marques do Amaral  
Diretor de Ensino, Pós-Graduação,  
Pedagogia e Financeiro  
Unemat/Campus Universitário de Cáceres

P/ Tania Maria Sanábria Tolotti \_\_\_\_\_ Coordenadora do Centro de Referência Especializado de Assistência Social/Cáceres-MT- \_\_\_\_\_ CREAS:

Claudio Henrique Donatoni  
Secretário Mun. de Ação Social

**ANEXO A**

**Parecer Consubstanciado do CEP-UNEMAT**



UNIVERSIDADE DO ESTADO  
DE MATO GROSSO - UNEMAT

## PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

### DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

**Título da Pesquisa:** SIGNIFICAÇÕES DE ADOLESCENTES EM CONFLITO COM A LEI SOBRE A ESCOLA, A EDUCAÇÃO E A VIOLÊNCIA

**Pesquisador:** Guilherme Angerames Rodrigues Vargas

**Área Temática:**

**Versão:**

**CAAE:** 30518214.0.0000.5166

**Instituição Proponente:** Universidade do Estado de Mato Grosso - UNEMAT

**Patrocinador Principal:** Financiamento Próprio

### DADOS DO PARECER

**Número do Parecer:** 641.242

**Data da Relatoria:** 08/05/2014

#### Apresentação do Projeto:

SIGNIFICAÇÕES DE ADOLESCENTES EM CONFLITO COM A LEI SOBRE A ESCOLA, A EDUCAÇÃO E A VIOLÊNCIA é o título do projeto de dissertação de mestrado em educação na UNEMAT em Cáceres que pretende investigar os significados atribuídos à escola, educação e violência por jovens em conflito com a Lei que estão sob medidas socioeducativas no CREAS de Cáceres. A abordagem teórica é a fenomenologia de M. Ponty que pressupõe que o ser humano atribui significados a si e ao mundo e que estes significados podem ser observados e apreendidos a partir de narrativas e interpretações orais que o sujeito elabora e expressa.

#### Objetivo da Pesquisa:

Objetivo Geral

- Descrever as significações de escola, educação e violência atribuídos por adolescentes que cumprem medidas socioeducativas no Centro de Referência Especializado de Assistência Social (CREAS).

Objetivos Específicos

- Descrever o grau de escolaridade dos adolescentes em conflito com a lei em regime de liberdade assistida;

- Discutir os motivos que os fizeram abandonar a escola;

**Endereço:** Av. Tancredo Neves, 1095

**Bairro:** Cavahada II

**CEP:** 78.200-000

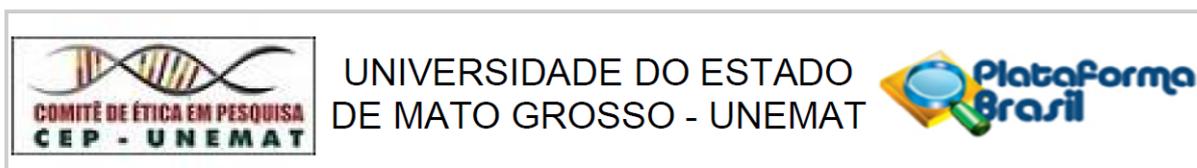
**UF:** MT

**Município:** CACERES

**Telefone:** (65)3221-0081

**Fax:** (65)3222-3908

**E-mail:** cep@unemat.br



Continuação do Parecer: 641.242

- Categorizar as significações de violência, de educação e de escola por grupos de adolescentes em liberdade assistida;
- Comparar as significações de violência, de educação e de escola entre os adolescentes de diferentes condições socioeconômica e envolvidos em situações de violência;
- Relacionar os níveis de escolaridade dos adolescentes em liberdade assistida aos sentidos atribuídos à violência, a educação e a escola.

#### **Avaliação dos Riscos e Benefícios:**

**Riscos:** A pesquisa não causará danos físicos, entretanto os possíveis danos psicológicos, morais, intelectuais, sociais e culturais aos sujeitos envolvidos serão minimizados através do anonimato. Sendo a identidade dos sujeitos preservada, pois não haverá qualquer identificação dos mesmos nos instrumentos de coleta de dados, nem no trabalho de dissertação. Serão utilizados pseudônimos. E ao término da pesquisa os dados serão descartados. Os arquivos com as informações que podem identificar de alguma maneira os sujeitos serão descartados. Conta ainda os adolescentes em cada fase da pesquisa com a possibilidade da negativa de participarem da pesquisa.

**Benefícios:** Os resultados da pesquisa são de caráter público, dessa forma as instituições envolvidas e a sociedade em geral poderão apropriar-se dos resultados da pesquisa, rediscuti-los e propor novas reflexões acerca da escolarização dos adolescentes em conflito com a lei, e a percepção dos mesmos sobre a escola, a educação e a violência quer seja por eles exercida ou não. O benefício será social à medida que servirá de apoio para a reflexão das instituições envolvidas que podem alimentar as políticas públicas do ponto de vista educacional.

#### **Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:**

A proposta do projeto é acadêmica e socialmente relevante. Teórica e metodologicamente bem fundamentada e poderá produzir informações importantes para elaborar estratégias educativas com jovens em conflito com a lei nos centros em que se encontram sob medidas socioeducativas em liberdade assistida. Pretende entrevistar de 3 a seis jovens do sexo masculino nascidos até 1997 (17 anos completos) em liberdade assistida no Creas de Cáceres.

#### **Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:**

Apresentou todos os termos obrigatórios e como ainda não selecionou os jovens que serão entrevistados, anexou apenas um modelo de TCLE que irá preencher antes da entrevista depois de apresentar o projeto aos jovens e solicitar sua participação.

**Endereço:** Av. Tancredo Neves, 1095  
**Bairro:** Cavallhada II **CEP:** 78.200-000  
**UF:** MT **Município:** CACERES  
**Telefone:** (65)3221-0081 **Fax:** (65)3222-3908 **E-mail:** cep@unemat.br



Continuação do Parecer: 641.242

**Recomendações:**

Providenciar os TCLEs dos responsáveis pelos adolescentes e o Termo de Assentimento dos adolescentes. Precisa anexar ao processo os TCLEs e os Termos de Assentimento preenchidos e assinados antes da entrevista.

**Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:**

O Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade do Estado de Mato Grosso CEP/UNEMAT após análise do protocolo em comento é de parecer que não há restrição ética para o desenvolvimento da pesquisa.

**Situação do Parecer:**

Aprovado

**Necessita Apreciação da CONEP:**

Não

**Considerações Finais a critério do CEP:**

CACERES, 08 de Maio de 2014

---

**Assinador por:**  
**Fernando Cezar Vieira Malange**  
**(Coordenador)**

**Endereço:** Av. Tancredo Neves, 1095  
**Bairro:** Cavanhada II **CEP:** 78.200-000  
**UF:** MT **Município:** CACERES  
**Telefone:** (65)3221-0081 **Fax:** (65)3222-3908 **E-mail:** cep@unemat.br