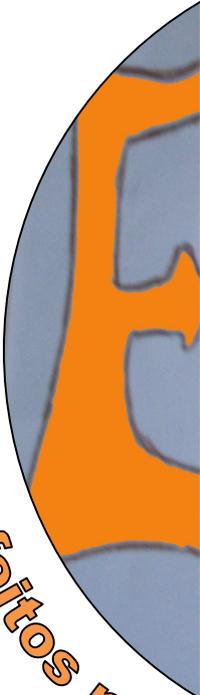


UNIVERSIDADE DO VALE DO RIO DOS SINOS – UNISINOS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
NÍVEL MESTRADO

MARILENE ALVES LEMES

Representações de adolescentes e professores sobre o ECA

e efeitos na d



Colaboração do adolescente
Jonatã Luís Carvalho (Seninha)

SÃO LEOPOLDO
2010

UNIVERSIDADE DO VALE DO RIO DOS SINOS – UNISINOS

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

MESTRADO EM EDUCAÇÃO

MARILENE ALVES LEMES

**AS REPRESENTAÇÕES DE ADOLESCENTES E PROFESSORES
SOBRE O ESTATUTO DA CRIANÇA E DO ADOLESCENTE E
EFEITOS NA DINÂMICA DA VIDA DA ESCOLA**

São Leopoldo, fevereiro de 2010.

MARILENE ALVES LEMES

**AS REPRESENTAÇÕES DE ADOLESCENTES E PROFESSORES
SOBRE O ESTATUTO DA CRIANÇA E DO ADOLESCENTE E
EFEITOS NA DINÂMICA DA VIDA DA ESCOLA**

Dissertação apresentada como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Vale do Rio dos Sinos – UNISINOS.

Orientadora: Dra. Rute Vivian Angelo Baquero

Apoio: Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES

São Leopoldo, fevereiro de 2010.

L552r Lemes, Marilene Alves

As representações de adolescentes e professores sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e efeitos na dinâmica da vida da escola / por Marilene Alves Lemes. 2010.

147 f. : il ; 30cm.

Dissertação (mestrado) -- Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade do Vale do Rio dos Sinos – Unisinos, São Leopoldo, RS, 2010.

Orientadora: Profa. Dra. Rute Vivian Angelo Baquero.

1. Educação. 2. Adolescentes - Professores - Representação. 3. Estatuto da Criança e do Adolescente. I. Título. II. Baquero, Rute Vivian Angelo.

CDU 37

*Aos adolescentes que fizeram comigo esta caminhada.
Ao Faiston criança, recentemente adolescente e, hoje, um jovem estudante e
trabalhador.*

*Eles, com seus jeitos adolescentes de ser e estar neste mundo
contribuíram com parte significativa de minhas aprendizagens.*

*À minha mãe (Maria), que nas suas orações reza, inclusive, pela minha
pouca fé...*

Mas jamais FÉ na VIDA.

“Quello che el bruco chiama la fine del mondo
il maestro chiama farfalla”

(Alberto Melucci)

AGRADECIMENTOS

À minha “Mestre” Rute Baquero, pelas des(orientações) constantes, competência, seriedade, compromisso e respeito ao meu lento processo de (des)construção deste trabalho, mas, acima de tudo, pelo seu exemplo. Digna de toda minha admiração, respeito e amor.

À minha amiga, educadora e grande parceira Paula Adriana Guerhardt, a Paulinha, pelas possibilidades de acesso junto aos adolescentes e por tudo mais.

Ao Elton Scariot, carinhosamente “Cusco”, por tudo. Tamanha generosidade não cabe nas palavras.

Aos professores, coordenação pedagógica e equipe diretiva da escola, pela disponibilidade indisponível e por escreverem comigo esta dissertação.

À Secretaria de Desenvolvimento Social, pelo apoio com o grupo de adolescentes.

Às super colegas e amigas Kamile e Rúbia, pela cumplicidade, pelos ouvidos e pelo olhar sobre o trabalho e pelas boas energias.

À grande colega e também amiga Sílvia, pela providência da alimentação.

À Elisabete, namorada do Faistton e responsável pela paginação e revisão inicial do texto.

À Lia, pela colaboração ímpar na elaboração da apresentação final deste estudo, mas acima de tudo, pela sua presença afetiva nos minutos finais.

À toda galera - Alex, Ângela, Bruno, Carlinhos, Celso, Chica, Cleberson, Daniel, Elisa, Emerson, Fabi, France, Henrique, Isolde, Jacque, Jair, Jonatân, Juliana, Liene, Luis, Luisa, Marcelo A, Marcelo C, Márcia, Marcos, Mary, Marta, Natân, Robson, Sol, Su, Tiago, Vanderlei e Vera -, pela torcida e carinho de sempre!

À tchurma, pelo “pão” e pelo “afeto”, pelas “coisas” que importavam muito, e pelas que importavam menos ainda...Para sempre “leyendo... la dialéctica del saber”.

Ao Programa de Pós-Graduação em Educação, nas pessoas da Saionara, Loinir, professor Danilo, às professoras Mari e Maria Clara, pelas quais mantenho grande admiração e respeito pelo que sabem, pelo que conhecem, mas principalmente por serem GENTE.

À CAPES, por ter garantido meu direito de continuar estudando.

À tod@s

Que a vida lhes conceda o direito e o dever de ser feliz!

RESUMO

Nesta dissertação analisamos resultados de uma investigação empírica que teve por objetivo problematizar o Estatuto da Criança e do Adolescente - ECA junto a adolescentes e professores, identificando representações por eles (com) partilhadas e os efeitos dessas representações na dinâmica da vida escolar. A pesquisa teve como fundamentação principal Moscovici (1978, 1994), Gatti (2005), Bobbio (2004), Arroyo (2002, 2004) e Freire (2000, 2003, 2006). Metodologicamente, a pesquisa caracterizou-se como um estudo de natureza qualitativa, utilizando-se dos "grupos focais" como principal procedimento de pesquisa para problematizar as representações. As questões que balizaram a pesquisa foram: quais são as representações partilhadas por adolescentes e professores a respeito do ECA? Que efeitos as representações de adolescentes e professores sobre o ECA têm sobre a dinâmica da vida escolar? Como se aproximam ou distanciam as representações de adolescentes e professores? Os resultados mobilizaram uma série de reflexões teóricas a cerca das representações do ECA, produzidas no contexto de um grupo de quatorze adolescentes das classes populares, com idade entre 13 e 18 anos, cadastrados no Cadastro Único – CADÚNICO do Governo Federal, pertencentes a uma escola pública da periferia da cidade de Novo Hamburgo/RS, na Educação de Jovens e Adultos – EJA e cinco professores, uma profissional da equipe diretiva e uma da coordenação pedagógica. As análises das representações sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente nos permitiram concluir que estas influenciam as relações estabelecidas na dinâmica da vida da escola, onde se constatou que ainda não foi superado o paradigma da "Doutrina da Situação Irregular". Os efeitos destas representações são traduzidos por um sentimento de retirada da autoridade da escola, explicitando a tensão entre autoridade e liberdade. Outro efeito observado é a deturpação da noção do "social", cabendo uma reflexão urgente em torno de uma "Pedagogia Social" ou da "natureza social da Pedagogia". Identificou-se ainda, como efeito das representações de adolescentes e professores, sobre o ECA, a influência de um possível currículo oculto, onde não são referidas representações sobre "aprendizagens" que, por excelência, constituem o domínio da escola centrando-se na (pré) ocupação docente em questões comportamentais. O estudo aponta, ainda, a necessidade de se considerar aspectos do Estatuto da Criança e do Adolescente na formação dos profissionais que, de algum modo, vão trabalhar na efetivação dos direitos da infância e adolescência. Além disso, o ECA deveria ser discutido, também, no cotidiano das instituições que fazem a educação das crianças e adolescentes, em todo o país.

Palavras - chave: Estatuto da Criança e do Adolescente. Adolescentes. Professores. Representações.

ABSTRACT

This study analyzes results of an empirical investigation that had as main objective the Statute of Children and Adolescents - ECA with adolescents and teachers, identifying representations for them (with) shared and the effects of these representations in the dynamics of school life. The research was the main reasons Moscovici (1978, 1994), Gatti (2005), Bobbio (2004) Arroyo (2002, 2004) and Freire (2000, 2003, 2006). Methodologically, the study used as a qualitative study, using the "focus groups" as the main research procedure to problematize representations. The questions that guided the research were: what are the representations shared by teenagers and teachers about the ECA? What effect representations of adolescents and teachers on the ECA have on the dynamics of school life? How to close or apart representations of adolescents and teachers? Results mobilized a series of theoretical reflections about the representations of ECA, produced as part of a group of fourteen classes of adolescents aged 13 to 18, enrolled in the Single Registry - CADUN Federal Government, belonging to a school public on the outskirts of the city of Novo Hamburgo / RS, in Youth and Adults Education - EJA and five teachers, a professional management team and one of supervision. The analysis of representations of the Child and Adolescent allowed us to conclude that they influence the relations established in the dynamics of school life, where it was found that was not yet overcome the paradigm of the "Doctrine of the Undocumented." The effects of these representations are characterized by a feeling of withdrawal of the authority of the school, explaining the tension between authority and freedom. Another effect is the distortion of the concept of "social", with an urgent discussion about a "Social Pedagogy" or "a social Pedagogy", has been identified yet, the effect of representations of young people and teachers on the ECA, the finding of a possible hidden curriculum, where such plots are not about "learning" that par excellence, is the domain school. But there is a pre-occupation with issues "behaviorists." The study also points to the need to consider aspects of the Child and Adolescent training of professionals who, somehow, will work in the realization of children's rights and adolescence. In addition, the ECA should be discussed also in the daily life of institutions that make the education of children and adolescents throughout the country.

Keywords: Child and Adolescent. Adolescents. Teachers. Representations.

LISTA DE SIGLAS

CadÚnico - Cadastro Único

CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

CEDCA – Conselhos de Direito da Criança e do Adolescente

DATASUS - Banco de Dados do Sistema Único de Saúde

ECA – Estatuto da Criança e do Adolescente

EF - Ensino Fundamental

EJA – Educação de Jovens e Adultos

GM - Guarda Municipal

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

MDS - Ministério de Desenvolvimento Social e Combate à Fome.

ONU – Organização das Nações Unidas

UNICEF - Fundo das Nações Unidas para a Infância

LISTA DE QUADROS

Quadro 1: Demonstrativo das produções por área e ano de conclusão da pesquisa

Quadro 2: Temáticas recorrentes nas áreas: educação, psicologia e serviço social

Quadro 3: Pesquisas sobre os processos formativos de educadores

Quadro 4: Mito e Verdade

Quadro 5: Profissionais da escola, envolvidos na pesquisa

Quadro 6: Caracterização dos adolescentes

Quadro 7: Profissionais da escola, envolvidos na pesquisa

Quadro 8: Caracterização dos adolescentes

Quadro 9: Questões de pesquisa

Quadro 10: Demonstrativo do horário dos grupos focais

Quadro 11: Situação familiar dos adolescentes

LISTA DE FIGURAS

Figura 1: Gráfico idade

Figura 2: Gráfico modalidade escolar

Figura 3: Gráfico série escolar

Figura 4: Um mendigo (Timóteo, 16 anos)

Figura 5. Os amigos (Velooso, 15 anos)

Figura 6. Conselho (Buarque, 17 anos)

Figura 7. Segurança (Carolina, 16 anos)

Figura 8. As brigas (Barbosa, 17 anos)

Figura 9. É um adolescente (Jobim, 17 anos)

Figura 10. Mapa conceitual “Direito” (Viola, 14 anos)

Figura 11. Mapa conceitual “Dever” (Viola, 14 anos)

Figura 12. Mapa conceitual “Direito” (Gil, 14 anos)

Figura 13. Mapa conceitual “Dever” (Gil 14 anos)

Figura 14. Mapa conceitual “Direito” (Carolina, 16 anos)

Figura 15. Mapa conceitual “Dever” (Carolina, 16 anos)

Figura 16. Mapa conceitual “Direito” (Toquinho, 14 anos)

Figura 17. Mapa conceitual “Dever” (Toquinho, 14 anos)

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	13
1. REVISANDO A LITERATURA ACERCA DO TEMA.....	16
2. BASTIDORES DA PESQUISA.....	23
3. PROBLEMATIZAÇÃO DO TEMA E EXPLICITAÇÃO DA METODOLOGIA.....	44
3.1. Sobre as juventudes e os adolescentes.....	45
3.2. Sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente.....	48
3.3. Sobre a ação docente.....	50
3.4. Objetivos da pesquisa.....	53
3.5. Campo empírico.....	53
3.6. Procedimentos metodológicos.....	54
3.7. Sujeitos colaboradores da pesquisa.....	58
3.8. Instrumentos de pesquisa.....	58
4. APROXIMAÇÕES E DISTANCIAMENTOS NAS REPRESENTAÇÕES SOBRE O ESTATUTO DA CRIANÇA E DO ADOLESCENTE DOS ADOLESCENTES E PROFESSORES.....	59
4.1 O Estatuto da Criança e do Adolescente em si.....	59
4.2 Noção de “direito” e noção de “dever”.....	71
4.3 Noção de adolescente e noção de adulto no ECA.....	85
4.4 A noção de trabalho no ECA.....	91
4.5 Representações sobre o Conselho Tutelar.....	97
4.6 Ato infracional.....	105
4.7 Família.....	111
4.8 Escola.....	120
4.9 Principais efeitos na dinâmica escolar.....	130
5. CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	134
6. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	139
7. ANEXOS.....	145

INTRODUÇÃO

Esta dissertação de mestrado é parte de minhas inquietações com o destino dos jovens (des)qualificados como “*em situação de vulnerabilidade social*”¹, sendo também o resultado do meu próprio percurso de vida. Formei-me, de-formei-me e continuo me trans-formando pela educação, onde minha identificação teórica foi, especialmente, com Paulo Freire, uma identificação especial. Com ele ressignifiquei conceitos de educação, de homem, de mulher, de criança e adolescente, de sociedade. Mas, talvez a contribuição mais importante de Freire, em minha vida, tenha sido a de reconhecer no ser humano o princípio da incompletude, do inacabamento. Este princípio me coloca numa busca contínua de formação. Neste sentido, busquei pesquisar as representações do Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA junto aos adolescentes e professores.

Na perspectiva de Moscovici (1978), representações sociais se traduzem em processos de apropriação do mundo pelo homem. Ou ainda, assimilação da realidade, resultado de um processo de interação vivido por determinados indivíduos. Ao discutir sobre representação social, o autor tem mostrado que ela significa uma modalidade de conhecimento, expressão específica de um pensamento social que decorre das relações estabelecidas entre as pessoas.

¹ A expressão *vulnerabilidade social* tem sido utilizada como jargão nas políticas sociais e educacionais, contribuindo, no meu entender, muito mais para “rotular” os adolescentes que (con)vivem em condições difíceis de sobrevivência do que para caracterizá-los ou descrevê-los. Suponho que o termo substituiu *risco pessoal e social*, antes utilizados para referir *menores delinquentes*. Descrever as condições dos adolescentes é imprescindível, porém, sem desqualificá-los. Martins (1997, p. 7), ao expressar suas preocupações com o termo “exclusão”, escreve que o educador se defronta todo o tempo com a muralha de palavras sem sentido, da conceituação rotuladora que veste a realidade fluida e conflitiva com a camisa de força dos enquadramentos preconceituosos, para tentar dar sentido ao que parece dele privado, a realidade dura dos pobres.

Representação social define-se, ainda, como uma atividade mental de reorganização e recriação do real pelo sujeito, não sendo apenas reflexo da realidade externa do indivíduo, mas sim, construção mental do objeto que não se separa daquilo que lhe é simbólico.

No campo empírico, as representações sociais são frutos da expressão verbal. Neste sentido, o procedimento mais usual para o estudo de uma representação social consiste no uso de material discursivo. No caso desta pesquisa, grupos focais e entrevistas.

De outra parte, mais do que tratar de adolescentes *em situação de vulnerabilidade social*, jargão comum nas políticas sociais e educativas, farei um esforço para mover-me, no registro, a partir dos contextos cotidianos que fazem história na vida da escola, dos profissionais da educação e dos adolescentes entendidos, neste estudo, como sujeitos colaboradores.

Outra questão central desta pesquisa, uma espécie de “pano de fundo”, é a Lei 8.069 de 13 de julho de 1990, que institui o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), ganhando visibilidade e reconhecimento da comunidade internacional. No Brasil representou, na época, um importante instrumento para legitimar o campo das políticas públicas da criança e do adolescente. Costa (2010) comenta que, segundo diversos estudiosos, o ECA “*foi acolhido por unanimidade e o Brasil tornou-se o primeiro país a acertar o passo da sua legislação com o que há de melhor na normativa internacional*” (grifo nosso).

Dessa forma, o Estatuto da Criança e do Adolescente representa um marco fundamental no trato das questões da criança e do adolescente, transitando do paradigma da Doutrina Irregular para o paradigma da Doutrina da Proteção Integral, reconhecendo criança e adolescente como sujeitos de direitos.

A *Doutrina da Situação Irregular* vigorou por mais de seis décadas e constuiu-se de dois códigos. O primeiro datado de 1927 e o segundo de 1979. Vejamos:

Em 12 de outubro de 1927, o Decreto-Lei 17.943-A institui o primeiro Código de Menores no Brasil, buscando sistematizar a ação de tutela e coerção que o Estado passa a adotar. Com tal decreto, o Brasil começa a implantar o seu sistema público de atenção às crianças e jovens em circunstâncias especialmente difíceis (...). Já o Código de Menores de 1979, disciplinado pela Lei 6.697, de 10 de outubro de 1979, ofereceu assistência, proteção e vigilância a "menores" até 18 anos, cuidando de catalogar casos em que o

menor pudesse estar em "situação irregular", ainda que estivesse em companhia dos pais ou responsáveis, descrevendo seis categorias: a) abandonados, b) carentes, c) em abandono eventual, d) com desvio de conduta, e) infratores... (ROQUE, 2002, p. 3).

A Proteção Integral, representada pelo Estatuto da Criança e do Adolescente, é estabelecida na década de 90:

Lei 8069 de 13 de julho de 1990 que, revolucionando em termos doutrinários e legislativos, rompeu com a doutrina da situação irregular e adotou a doutrina da proteção integral. Considerada um avanço cultural da sociedade como um todo, reconhecendo-os como parte integrante da família e da sociedade, com direito ao respeito, à dignidade, à liberdade, à opinião, à alimentação, ao estudo, dentre outros. Com mudanças de conteúdo, método e gestão, o Estatuto da Criança e do Adolescente acrescenta novos elementos às políticas públicas para a infância e juventude, com atendimento muito mais amplo, com o Estado substituindo o então assistencialismo vigente por intervenções sócio-educativas baseadas no fato de crianças e adolescentes serem pessoas em desenvolvimento e cidadãos de direito; promovendo uma nova estrutura de política de promoção e defesa desses direitos baseada na descentralização político-administrativa e na participação da sociedade por meio de suas organizações representativas. O Estatuto da Criança e do Adolescente é, portanto, uma legislação moderna e revolucionária em seus conceitos na letra da lei (ROQUE, 2002, p. 3).

Assumindo uma postura de *escuta* de vozes e silêncios, desejo enfrentar na análise os elementos contraditórios e afirmativos dos tempos vividos com os sujeitos colaboradores, sujeitos desta pesquisa. Nesse sentido, redijo na 1ª pessoa do plural, como forma de expressão de uma autoria colaborativa com adolescentes e professores.

Este estudo tem por objetivo problematizar o ECA junto a adolescentes e professores, identificando representações por eles (com)partilhadas e os efeitos dessas representações na dinâmica da vida escolar.

Situamos, inicialmente, uma (re)visão de literatura, trazendo, num segundo momento, a problematização do tema de investigação e explicitação da metodologia. Posteriormente, exploramos relatos dos adolescentes, os quais falam de si e por si mesmos. Apresentamos, a seguir, uma análise de aproximações e distanciamentos nas representações sobre o ECA dos colaboradores adolescentes e professores, considerando tanto o quadro teórico, quanto a imersão no campo empírico. Por fim, apresentamos as considerações finais.

1. REVISANDO A LITERATURA ACERCA DO TEMA

Luna (2000) refere que precisamos ficar permanentemente atentos, para evitar o risco que as considerações sobre *pesquisa* sugeridas por teóricos (incluindo ele) sejam “*transformadas em modelos e padrões a serem seguidos*” (p.12). O autor, no entanto, não estabelece uma exceção para a revisão de literatura. Segundo Luna (2000, p. 44) “*nenhuma pesquisa pode prescindir de um completo trabalho de revisão de literatura pertinente ao problema*”.

Para a realização da revisão de literatura para este estudo foi pesquisada a base de dados (online) da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES, a partir do descritor *Estatuto da Criança e do Adolescente* junto aos resumos de teses e dissertações. Optamos pelo período de 1990 até o presente momento, ou seja, considerando o surgimento e o período de existência do Estatuto da Criança e do Adolescente.

Uma revisão de literatura, em geral, conforme Luna (2000, p. 83-85), tem o objetivo de circunscrever um dado problema de pesquisa e explicar como esse vem sendo pesquisado, especialmente do ponto de vista metodológico.

Ao concordarmos com Luna empenhamos todo o esforço possível, compreendendo que a revisão de literatura tem papel fundamental, pois situa o trabalho dentro da grande área de pesquisa da qual fará parte, contextualizando-o.

A partir de consultas na base de dados da CAPES, com o descritor *Estatuto da Criança e do Adolescente*, conforme já referido, identificamos 444 dissertações e 63 teses, totalizando 507 produções, conforme é possível visualizar no Quadro 1, a seguir:

Quadro 1: Demonstrativo das produções por área e ano de conclusão da pesquisa.

Área do conhecimento	1990	1991	1992	1993	1994	1995	1996	1997	1998	1999	2000	2001	2002	2003	2004	2005	2006	2007	2008	Total
Administração	-	-	-	-	-	1	-	-	-	-	1	-	-	-	-	1	1	-	-	4
Antropologia	-	-	-	-	-	-	1	-	-	-	-	-	1	-	-	3	-	-	-	5
Ciênc. Comunic.	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	1	-	-	-	-	-	-	-	1
Ciênc. Inform.	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	1	1	1	-	-	3
Ciênc. Sociais	-	-	-	-	-	-	2	-	2	-	-	-	1	2	1	2	-	-	1	11
Ciência Política	-	-	-	-	4	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	4
Desenv. Econ.	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	1	-	-	1	-	-	2
Desenv. Regional	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	3	-	-	-	3
Desenv. Social	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	2	-	-	-	-	-	2
Direito	1	1	1	-	3	1	2	3	2	3	6	23	19	22	21	13	18	14	-	153
Educ. Ambiental	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	1	-	-	-	1
Educação	-	-	-	1	-	-	3	3	5	4	5	5	5	8	16	6	14	11	2	88
Eng. Química	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	1	-	1
Geografia	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	2	-	2
História	-	-	-	1	-	-	1	-	-	-	1	-	1	-	-	2	-	2	-	8
Linguística	-	-	-	-	-	-	-	1	-	-	-	-	-	2	-	-	1	3	-	7
Odontologia	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	1	-	-	1	-	-	2
Política Social	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	1	1	2	-	-	-	-	4
Psicologia	-	-	-	-	1	-	-	-	-	4	3	7	3	10	7	7	15	7	-	64
Saúde	-	-	-	-	-	-	-	-	1	1	1	-	6	4	3	2	4	-	-	22
Serviço Social	-	-	-	1	1	-	5	10	3	7	4	5	3	9	4	11	13	13	-	89
Sociologia	-	-	-	1	1	1	3	1	3	1	2	1	3	3	5	1	2	-	-	28
Teologia	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	1	-	-	1	1	-	3
Total	1	1	1	4	10	3	17	18	16	20	23	42	43	66	60	53	72	54	3	507

Fonte: Base de dados da CAPES (1990-2008)

As áreas do conhecimento que contemplam um maior número de produções sobre o ECA, conforme o Quadro 1 indica, são: *Direito* com 153 trabalhos, representando 30% do total; *Serviço Social* com 89 e *Educação* com 88 estudos, ambas representando 18%; *Psicologia* com 64 trabalhos, representando 13% do total das produções.

Para este estudo, entendemos como necessário tematizar as áreas de Educação, Psicologia e Serviço Social dada a proximidade das mesmas com o campo empírico da pesquisa. Não descartamos a contribuição das demais áreas, no entanto, o elemento *tempo* nos levou a fazer determinadas escolhas.

O Quadro 2 a seguir apresenta, por temática, a distribuição da produção identificada nas áreas da Educação, Psicologia e Serviço Social.

Quadro 2: Temáticas recorrentes nas áreas: Educação, Psicologia e Serviço Social.

Temática	Educação	Psicologia	Serviço Social	Total por temáticas
Abrigamento	7	7	11	10%
Adoção	-	4	1	2%
Adolescência em conflito com a lei	26	11	19	23%
Conselhos de direito da criança e do adolescente	1	1	10	5%
Conselhos tutelares	4	7	7	7%
Crianças e adolescentes como sujeitos de direitos	4	8	2	6%
Crianças e adolescentes nos contextos da rua	4	4	4	10%
Educação especial	3	1	-	2%
Educação infantil	9	-	2	5%
Instituições	4	2	3	4%
Legislação	3	1	3	3%
Modos de ser dos profissionais	1	3	3	3%
Políticas públicas	3	3	2	3%
Processos formativos de educadores	2	-	-	3%
Trabalho adolescente	3	-	5	3%
Trabalho infanto-juvenil	3	1	2	3%
Violência	3	6	5	6%
Outros*	8	5	10	10%
Total por área (números exatos)	88	64	89	241

Fonte: Base de dados da CAPES (1990-2009)

*Outros: Alimentação, inclusão/exclusão na escola, infância pobre, cultura, drogadição, tatuagens, trabalho em rede, família, conferências dos direitos da criança e do adolescente, Projovem, discurso psicológico sobre a infância, direitos humanos, Agente Jovem, homossexualidade, defensoria pública e movimentos sociais.

No âmbito das pesquisas as quais tivemos acesso, constatamos que, na sua maioria, os pesquisadores tomam o *Estatuto da Criança e do Adolescente* como parâmetro para avaliar a efetividade dos direitos das crianças e adolescentes, problematizando-o nas suas relações com as seguintes temáticas: abrigamento (10%), adoção (2%), adolescência em conflito com a lei (23%), crianças e adolescentes como sujeitos de direitos (5%), crianças e adolescentes nos contextos da rua (10%), educação especial (2%), educação infantil (5%), instituições (4%), trabalho adolescente (3%), trabalho infanto-juvenil (3%), violência (6%), entre outras.

Outro grupo de pesquisadores ocupa-se do estudo sobre órgãos e profissionais responsáveis pela efetivação do *ECA*, enquanto componentes estratégicos para a elaboração de políticas públicas que garantam a eficácia da lei. Neste grupo temos pesquisas que focalizam modos de ser dos profissionais (3%), conselhos de direitos da criança e do adolescente - municipal e estadual (5%), Conselhos Tutelares (7%) políticas públicas (3%) e outros. Neste grupo se encontram também pesquisas sobre os processos formativos de educadores (3%), temática essa da qual se aproxima o nosso estudo.

Um terceiro grupo estuda a temática da legislação (3%). É importante referir que a ideia de organizar por temática as pesquisas constituiu um esforço para circunscrever o nosso problema de investigação. Estabelecer as fronteiras entre uma temática e outra, não foi tarefa simples, pois o limite entre uma e outra, na maioria das vezes, é tênue, como é o caso do *trabalho infanto-juvenil e violência*, por exemplo. Ou ainda, *adolescência em conflito com a lei e violência*. Da mesma forma foi difícil estabelecer critérios para a temática da legislação, em especial as que não se encontravam na área do direito, uma vez que todas as 241 produções trazem consigo o *ECA* (Lei federal nº 8.069, de 13 de julho de 1990), senão como questão principal, como *pano de fundo*. No caso da temática da *legislação*, o critério foi reunir apenas aquelas produções que realizassem uma discussão do *ECA* em si ou que possuíssem uma de suas grandes temáticas como questão principal. Tomemos como caráter ilustrativo a dissertação de mestrado, da área da Educação, intitulada: “*Os instrumentos legais básicos da política social do menor: uma análise comparativa*, de autoria de José Maria da Silva²”, a qual teve por objetivo “*Comparar os dois últimos documentos legais que se propuseram proteger esses jovens, ou seja, o Código de Menores (lei 6697/ 79) e o Estatuto da Criança e do Adolescente (lei 8069/90)*”.

Destacamos, a seguir, no Quadro 3, os dois estudos agrupados na temática *os processos formativos de educadores*, apresentando uma análise mais detalhada dos mesmos. Ambas as produções são em nível de mestrado, estão na

² SILVA, José Maria da. *Os instrumentos legais básicos da política social do menor: uma análise comparativa*. Universidade Federal do Rio de Janeiro. 01/01/1993. Orientadora: FERNANDES, Lúcia Monteiro. Disponível em: <http://servicos.capes.gov.br/capesdw/resumo.html?idtese=1993163100101701P4>. Acesso em janeiro de 2009.

área da Educação, datam de 2004 e são de instituições do estado de São Paulo. Vejamos:

Quadro 3: Pesquisas sobre *processos formativos de educadores*.

Dados de Identificação	ZOPPEI, Emerson. <i>O itinerário das passagens: a lição do (des) encontro entre educadores sociais e adolescentes no Fórum da Vara da Infância e da Juventude/Brás</i> . 01/03/2004. 1v. 108p. Mestrado. Universidade de São Paulo. Orientador: Marcos Ferreira Santos	FERREIRA, Luiz Antonio Miguel. <i>O Estatuto da Criança e do Adolescente e o professor: Reflexos na sua formação e atuação</i> . 01/05/2004. 1v. 223p. Mestrado. Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho. Orientador: Yoshie Ussami Ferrari Leite
Objetivo	<i>Perquirir sobre a relação pedagógica possível entre educadores sociais e adolescentes, a partir da experiência do Projeto Olha o Menino desenvolvido no Fórum da Vara e da Infância e da Juventude, no bairro do Brás, São Paulo</i>	<i>Identificar quais são os impactos do Estatuto da Criança e do Adolescente sobre a formação e atuação do professor.</i>
Natureza da pesquisa	<i>Esta reflexão procura manter, no estilo hermenêutico, a dialética sem síntese que caracteriza o momento fugidio do corredor naquele Fórum, onde se dá a prática dos educadores sociais, visando evitar a adoção da medida socioeducativa de internação com o enriquecimento do processo judicial com fragmentos de história de vida dos adolescentes para além do ato infracional.</i>	<i>Investigação pautada num primeiro momento pela análise do direito à educação nas Constituições Federais e no arcabouço jurídico que trata do direito da criança e do adolescente, a fim de verificar a coerência entre a lei e a atuação do professor. A partir daí, centramos a análise no conteúdo do Estatuto da Criança e do Adolescente, estabelecendo as interfaces das regras, princípios e valores que, direta ou indiretamente, interferem na construção da cidadania infanto-juvenil, e seus reflexos na formação e atuação do professor, e em que medida a lei atua no desenvolvimento de suas atividades pedagógicas.</i>
Campo de investigação	<i>Fórum da Vara e da Infância e da Juventude, no bairro do Brás, São Paulo</i>	<i>Rede municipal de Presidente Prudente,</i>
Sujeitos	<i>Adolescentes em conflito com a lei e educadores sociais</i>	<i>212 professores das séries iniciais do ensino fundamental (1° a 4° série) da rede municipal de Presidente Prudente.</i>
Resultados	<i>A reflexão hermenêutica, bem como o confronto entre os adolescentes e os educadores sociais, parecem se pautar pela mesma busca da escritura de seus próprios textos num contexto social brasileiro que impede, sistematicamente, a apropriação dos textos e dos pro-jectum de vida de educadores sociais e adolescentes</i>	<i>Os resultados revelam que existem reflexos do Estatuto da Criança e do Adolescente na atuação do professor, que deve contemplá-lo em sua formação para que se possa atingir um dos objetivos estabelecidos para a educação, no que se refere ao preparo do aluno para o exercício da cidadania.</i>

Fonte: Base de dados da CAPES (1990-2009)

Como é possível observar dentre as áreas de interesse desta pesquisa, o ECA é problematizado, significativamente, a partir de problemáticas. Tomemos como exemplo as temáticas mais pesquisadas: adolescência em conflito com a lei (23%), crianças e adolescentes nos contextos da rua (10%) e abrigo (10%). Com base nestes dados, adicionados aos resultados do campo empírico da presente pesquisa, podemos inferir que há um longo caminho a ser percorrido, no sentido de superar o paradigma da “Doutrina da Situação Irregular”. Por vezes, ainda estamos apegados aos velhos conceitos, pois, em nosso entender, para romper a lógica da “Doutrina da Situação Irregular” é necessário, talvez, romper com as lógicas de “olhar” e de “nomear”.

Há ainda uma série de questões tratadas como “senso comum”, as quais circulam no cotidiano de pessoas e instituições, traduzindo sentimentos adversos e diversos sobre o ECA. Normalmente, as manifestações de tais sentimentos são tratadas como “mitos”, duelando com seu par “verdade”. Martins (2000, p. 59) nos adverte que o “**senso comum** (grifo nosso) é comum não porque seja banal ou mero e exterior conhecimento. Mas porque é conhecimento compartilhado entre os sujeitos da relação social”. Logo, a nossa preocupação é com estes tipos de sentimentos que impregnam a vida cotidiana, que não são devidamente considerados, uma vez que são “sensos comuns”, “mitos”, e já foi elaborada, sobre eles, “uma verdade”. Vejamos, abaixo, organizado na forma de quadro, um exemplo sobre “mitos” e “verdades”, publicado na *Revista Viração: mudança, atitude e ousadia*.

Quadro 4: Mitos e Verdades

Mitos	“Verdades”
O ECA não permite punição para adolescentes infratores	O ECA prevê seis tipos de medidas socioeducativas para adolescentes infratores: advertência, obrigação de reparar o dano, prestação de serviço à comunidade, liberdade assistida, semiliberdade e internação, que implica real privação de liberdade, podendo durar até 3 anos.
Os adolescentes são responsáveis por grande parte da violência praticada no país.	Os crimes realizados por adolescentes não atingem 10% do total de crimes praticados no Brasil. O que de fato acontece é que qualquer delito praticado por adolescentes é amplamente divulgado, dando a impressão de que esta é uma prática comum. Se assim fosse, os crimes praticados por adolescentes já fariam parte dos noticiários policiais e não ocupariam as manchetes dos jornais.
Os adolescentes estão ficando cada vez mais	De todos os atos infracionais praticados pelos adolescentes, somente 8% equiparam-se a crimes contra a vida. A grande maioria

perigosos, cometendo crimes mais graves.	dos atos infracionais, cerca de 75%, são contra o patrimônio, sendo que 50% são furtos.
Somente com a diminuição da idade penal e imposição de penas a adolescentes, em patamar elevado, haveria uma diminuição da violência nessa faixa etária.	Está mais do que provado que a punição pura e simples, bem como a quantidade de pena prevista ou imposta, mesmo para adultos, não é um fator de diminuição da violência. Exemplo claro é aquele dado pela chamada Lei dos Crimes Hediondos, que através de um tratamento mais rigoroso com os criminosos pretendia diminuir sua incidência. Ocorre que nunca foram praticados tantos crimes hediondos como hoje, estando nossas cadeias abarrotadas a ponto de estudar-se a revogação da lei e sua substituição por uma menos severa.
Há tanta reincidência porque o Estatuto é liberal com os adolescentes infratores e as medidas são muito leves.	A reincidência entre adolescentes não é culpa do ECA, mas sim do descaso da União, Estados e Municípios, que não investem em programas que realmente possibilitem a inclusão social do jovem. A inadequação dos programas em meio aberto e dos centros de internação expõem ainda mais o jovem à criminalidade e ao desrespeito de seus direitos.

Fonte: Revista Viração: mudança, atitude e ousadia.

A III Conferência Estadual dos Direitos da Criança e do Adolescente do Estado do Rio Grande do Sul no ano de 2002 já anunciava a propagação de certos mitos, mencionando os seguintes: o ECA só fala em direitos, o ECA é benevolente e paternalista, o aumento da violência se deve aos jovens, a solução está na redução da idade penal, existem crianças pobres porque somos um país pobre, com o ECA os professores e os pais perderam a sua autoridade, a criança que trabalha fica mais esperta e tem mais condições de vencer e para o ECA ser cumprido, somente alterando a realidade.

Em outros espaços, manifestam-se ainda outros “mitos”: O mito da impunidade, O ECA é brando, Adultos se servem de adolescentes para a prática de crimes, Se podem votar, Podem ser presos, Baixar a maioria penal para que os jovens possam dirigir, Estão ficando cada vez mais perigosos, agravando a pena podemos controlar a violência, entre outros.

A presente pesquisa pode nos servir de lição: a de que precisamos estreitar relações com o conhecimento, buscando ver o “miúdo” de cada realidade, e, ao menos, tensionar a “verdade” e o “mito” estabelecido, já que o elemento ideológico é inevitável.

2. BASTIDORES DA PESQUISA

Espero simplesmente que a vontade de duvidar, de perguntar criticamente e de exercer a palavra como condição de liberdade possa ajudar nos processos de pesquisa.

Nilton Bueno Fischer

Este capítulo trata daquelas “coisas” que, necessariamente, precisariam ser ditas neste estudo, “coisas” que, se omitidas, dificultariam o processo de compreensão das representações sobre o ECA, foco principal deste trabalho. Este capítulo diz respeito aos adolescentes, ou do tempo vivido com eles, no espaço do grupo focal e fora dele. Das outras “coisas” que andaram pelas beiradas do objetivo da pesquisa, que pulsaram no âmbito das relações pessoais. É uma espécie de bastidores da pesquisa, um capítulo à parte, uma descrição “miúda”, talvez, do processo metodológico, por isso deixamos ele aqui, como um texto inicial. Por quê? Santos, na sua obra “Um Discurso sobre as Ciências” (2001), talvez nos responda:

Estamos de novo regressados à necessidade de perguntar pelas relações entre a ciência e a virtude, pelo valor do conhecimento dito ordinário ou vulgar que nós, sujeitos individuais ou coletivos, criamos e usamos para dar sentido às nossas práticas e que a ciência teima em considerar irrelevante, ilusório e falso; e temos finalmente de perguntar pelo papel de todo o conhecimento científico acumulado no enriquecimento ou no empobrecimento prático das nossas vidas, ou seja, pelo contributo positivo ou negativo da ciência para a nossa felicidade (SANTOS, 2001, p.18).

De outro modo, Melucci (2004, p. 68) também poderá responder, em parte, a questão acima: segundo o autor, aquilo que somos não depende somente das nossas intenções, mas das relações nas quais essas intenções se inserem. A responsabilidade não comporta somente a intencionalidade do sujeito, mas também os efeitos que nossa ação produz nos sistemas de relações aos quais pertencemos e os vínculos que destes recebemos. “Somos, portanto, as nossas relações, aquelas

que aceitamos ou refutamos, aquelas que nos limitam e que nos enriquecem”. Melucci (2004) traduz o sentimento do poder criador das relações, e que são inevitáveis. Nesse sentido, registramos aqui algumas das questões que pensamos serem relevantes no contexto desta pesquisa.

Antes de tudo, afirmamos que, além do estudo sobre as representações sociais, esta pesquisa poderia comportar muitas outras. As possíveis outras pesquisas poderiam ser do tipo: A solidariedade dos adolescentes entre eles e para conosco; As imagens inusitadas que os adolescentes fotografaram quando foram portadores da câmera fotográfica; O “poder disciplinador” da câmera de vídeo; A visita na (minha) casa da pesquisadora; O fato de ter apenas uma menina no grupo; O imaginário estigmatizado do bairro onde residem; As brigam na rua, no centro da cidade, até chamar a atenção da polícia; A “dura” conversa, por ocasião das reflexões a partir da leitura do texto “a escola de vidro” de Ruth Rocha; O grupo de professores diante da forma que (não) se constituíram como grupo; O furto da câmera digital e a consequente internação de um dos adolescentes do grupo, como medida socioeducativa, aplicada pelo próprio grupo e, por fim, os relatos de fragmentos de suas vidas, narradas no processo da pesquisa, servindo, na maioria das vezes, de ilustração para as temáticas discutidas.

Nosso primeiro encontro com os adolescentes ocorreu na escola, no final de novembro de 2008, por ocasião de um contato inicial com o campo empírico, de natureza exploratória. Precisávamos, como pesquisadoras, de elementos mais concretos para produzir o chamado “projeto de pesquisa”. A escola preparava-se para encerrar as suas atividades e havia pouquíssimos adolescentes na faixa etária dos 15 aos 18 anos, foco inicial do nosso estudo, de modo que reunimos apenas quatro dos dez adolescentes com os quais nos dispomos a trabalhar. Segundo informações da escola, esta não seria uma época apropriada, pois o público referido havia evadido, em sua maioria. Já no segundo encontro, em abril de 2009, ao fazer o convite para os adolescentes, estes (e também a escola) foram propondo que deveria ser na 6ª feira, dia que os alunos não teriam aula e seus professores se encontravam em reunião pedagógica. Porém a 6ª feira também era o melhor dia (ou noite) para os professores. Diante disso, passamos a considerar a possibilidade de realizar o encontro com os adolescentes aos sábados, e fora do espaço escolar, por sugestão dos mesmos.

A possibilidade de ser fora do espaço da escola agradou muito os adolescentes, que passaram a forçar esta condição. Responsabilizaram-se por conseguir o espaço da Associação de Moradores do bairro. Em menos de uma semana, fomos comunicadas, como pesquisadoras, por Buarque e Gonzaga, que já haviam reservado a sede da Associação, só que para as sextas feiras à noite, pois, durante o sábado, a agenda estava comprometida. E, dessa forma decidiu-se a nossa agenda de trabalho no campo empírico: sextas à noite com os adolescentes e segunda-feira com os professores, os quais demonstraram compreensão e se disponibilizaram para tal. O grupo de profissionais foi o seguinte, conforme é possível visualizar no Quadro 5 a seguir.

Quadro 5: Profissionais da escola, envolvidos na pesquisa

Profissional	Função na escola	Área de formação
Anita Malfatti	Professora de Ciências e Matemática	Pedagogia
Anna Bella Geiger	Coordenadora pedagógica	Pedagogia
Antônio Lisboa	Professor de História	História e Direito
Di Cavalcanti	Professor de Português	Língua Portuguesa
Lygia Clark	Professora de Português/Inglês	Língua Portuguesa
Regina Silveira	Vice-diretora	Pedagogia
Tarsila do Amaral	Professora de Matemática e Informática	Informática

O horário oficial da EJA inicia às 18h30min. Porém, há neste tempo, até às 19h10min, propostas de oficinas na modalidade de reforço escolar, realizadas pelos próprios professores. Realizamos o convite a todos os professores da EJA, média de doze ao todo. A adesão foi voluntária, resultando em cinco profissionais: dois professores e três professoras. No entanto, a segunda-feira era o dia mais viável para a realização do trabalho, pois apenas a professora Tarsila ofertava uma oficina de informática. Prontamente esta se disponibilizou a trocar o dia e, dessa forma, fixamos a agenda com os professores. Esta, porém, não funcionou muito bem. Não houve um encontro sequer que se reuniram os cinco professores. Com exceção da professora Tarsila e do professor Di Cavalcanti, que tiveram uma postura rigorosa com os combinados estabelecidos, sendo que os demais não conseguiram aderir ao grupo. Dessa forma, no sentido de buscar a compreensão de possíveis motivos da não adesão, retomamos o contato individual com cada profissional faltante. Professora Lygia Clark falou que se sentiu inibida diante da câmera de vídeo, e só sentiu isso quando se viu na frente dela. Demonstrou

constrangimento e reiterou que estava disposta a contribuir, mas que não houvesse nenhum registro de imagem. E, além disso, preferia falar de forma individual e não se colocar no grupo com os demais professores. Assim, negociamos a sua participação na pesquisa com entrevistas, gravadas apenas em áudio. E assim se realizou. Professor Antônio Lisboa alegou falta de tempo, verbalizando que raramente conseguia cumprir com o horário das 18h30min. Porém, também se disponibilizou a conceder entrevistas, também apenas na forma de áudio. Por fim, a professora Anita Malfatti demonstrou muito interesse pela pesquisa, mas se envolvia demasiadamente com a sua turma neste horário das 18h30min às 19h10min. Combinamos que participaria do grupo (ou dupla) sempre que fosse possível e, quando não, concederia entrevistas.

Constatamos grande envolvimento da professora Anita Malfatti com os seus alunos da EJA. Algumas vezes presenciamos manifestações da sua turma na escola. As atividades eram de natureza festiva, confraternizações com “comes e bebes”, os quais eram obtidos na comunidade, na forma de doação.

Diferentemente dos professores, o grupo com os adolescentes foi marcado pela presença constante dos mesmos. No primeiro encontro do ano de 2009 (segundo encontro para alguns e primeiro para a maioria), todos se apresentaram, exceto Veloso. Indagado se não iria se apresentar e sentar conosco na roda, Veloso fez sinal que não. Geraldo que filmava o encontro se indignou e disse: “- *vai lá cara, não tem não. tem que participar. Vai lá*”. Veloso deu de ombros como quem diz: “Tô nem aí”. O adolescente Montenegro também se indignou com ele e sentenciou: “- *É sempre assim, ele nunca quer participar*”. E assim se apresentou Veloso. Nos primeiros encontros demonstrou uma inquietude sem igual, chegando a permanecer por longo período sob a mesa. Frente ao grupo sofria uma rejeição de todo o modo. Irmão de Carolina e Gonzaga era defendido e “protegido” pela irmã em todas as circunstâncias. Antes, porém, procedemos aqui com as questões do grupo e, mais adiante, retomaremos as questões de cunho mais individual.

Aliás, o grupo era inquieto. Então combinamos que falaria um de cada vez, alertando a respeito da qualidade da gravação. Devemos reconhecer aqui o poder autodisciplinador da filmadora. O exercício entre eles foi constante e, a partir de então, foram raras as intervenções em razão disso. Bastava alguém lembrar. O

curioso é que eles lembravam com gestos, escondendo-se atrás da filmadora, no sentido de que esta imagem não deveria ser registrada, era uma imagem “proibida”. Merece destaque o interesse dos adolescentes pelos objetos “câmeras de filmagem e fotografia”. Havia uma terceira pessoa destinada para este ofício, porém disseram que eles mesmos gostariam de fazer os registros. Diante disso, ficou estabelecido que, a cada encontro, um adolescente seria responsável pela mesma, em especial, segundo eles, aqueles que haviam completado 18 anos recentemente. Assim, estabeleceu-se uma regra e, segundo eles, não deveria ser questionada mais adiante. Estariam os adolescentes, neste momento, tratando de estabelecer proteção para suas regras? Observemos que não bastou estabelecer a regra, mas eles também insistiram que esta regra não deveria ser colocada em risco. Bobbio (2004) vai nos ensinar isso, ou seja, que o problema não é tanto o de justificar um direito, mas sim de protegê-lo, pois estes são construções históricas na vida de um povo. Assim eram as regras que o grupo tratava de estabelecer. Igualmente importante de ser considerado é a elaboração da regra, que vai surgindo da convivência entre o grupo.

Retomando a trajetória com os adolescentes, devemos relatar que as alterações de espaço não pararam por aí. O nosso encontro, acima descrito, ocorreu no horário das 19h às 21h, mesmo horário da escola para os adolescentes (note-se aqui que eles não fazem o registro das 18h30min às 19h10min). Contudo, estabeleceu-se um problema de segurança, na visão do grupo. A referida Associação está localizada em uma “área verde”, próxima a um bar onde se consome bebida alcoólica, promovendo a reunião de jovens e adultos. Há também um “campinho”, lugar utilizado por pessoas que fazem o uso indevido de substâncias psicoativas. Este entorno colocaria em risco nossa segurança, em função dos adereços e equipamentos que portávamos: bicicletas, câmera digital e fotográfica, bolsas, mochilas e até mesmo os objetos de ordem da vestimenta, como tênis e casacos, por exemplo. Diante disso, propusemos ao grupo se deslocar até o centro da cidade, na Secretaria de Desenvolvimento Social - SDS, onde teríamos disponível, também, um laboratório de informática com acesso a internet. Todos acordaram e realizamos então nosso primeiro encontro no centro da cidade.

Primeiro encontro na sede da SDS (2º encontro do ano e 3º encontro da pesquisa) e os adolescentes estavam eufóricos. Ficamos no espaço do Projovem,

uma ampla sala de trabalho, onde havia uma mesa de reuniões e nesta, efetivamente, nos reunimos. Combinamos que eles receberiam uma ajuda de custo para o transporte, ida e volta, além de um lanche que eles mesmos deveriam preparar. Neste dia o grupo ficou bastante impactado com a possibilidade de frequentar o interior de um espaço onde, corriqueiramente, só seriam vistos na condição de “usuários” da SDS e, conseqüentemente, do lado de fora do “balcão”. Exceto Veloso, que demonstrava uma inquietação permanente que, por vezes, irritava - os demais trabalharam dentro das expectativas. Assim que saíram, os adolescentes Buarque, Geraldo, Jobim, Montenegro e Reis brigaram entre si, na praça central da cidade. Tentamos, juntamente com os demais adolescentes, falar com eles, apartá-los, mas foi em vão, eles não ouviram, ou demonstravam não escutar. Deslocaram-se a base de socos e pontapés para o espaço da rua e, imediatamente, foram abordados pela polícia militar. Assim que a polícia os liberou, o grupo que havia perturbado a ordem do centro da cidade tomou o ônibus e foi embora, não sem antes anunciar que não retornavam mais, pois não os defendemos na hora que necessitavam. Na compreensão deles, deveríamos ter realizado uma intervenção com a polícia, “protegendo-os”.

Façamos um parêntese aqui. Seria impossível não intervir, como seres humanos, numa ação com humanos, quanto mais com os humanos em condição “peculiar” de desenvolvimento. Então, durante a semana escrevemos uma carta para todos os adolescentes, chamando-os para o próximo encontro, pois tínhamos muito para conversar. No final, acrescentamos que os aguardávamos no mesmo local e horário. Todos voltaram para o próximo encontro e nos propusemos a falar do que ocorreu. A dinâmica consistiu de trabalho de grupo onde desafiamos, primeiramente, a relatarem o episódio anterior, porém como expectadores da cena, saindo fora dela. Num segundo momento deveriam dramatizar a situação e, em terceiro, analisar e aprender com o acontecido, afinal, recentemente haviam nomeado o grupo de “Aprendendo com os adolescentes”. As reflexões que procederam apontaram para o estigma do bairro de onde provinham. Chegaram à conclusão de que, se aquele fato tivesse ocorrido nas dependências do bairro, seria bem provável, segundo eles, que a polícia teria “os espancado” e, talvez até os matado. Nos seus depoimentos ficava evidente um sentimento de ódio, cultivado pelos policiais do bairro, comparando com a postura dos policiais do centro. Timóteo

refere que no centro da cidade “*não é lugar para bagunça, e sim para fazer compras, passear (...). Lugar para essas coisas é lá no bairro*”, acrescentando que lá no bairro ninguém se importa com isso, trazendo a compreensão do quanto está banalizada e naturalizada a violência.

Fato também que merece ser destacado, no período do grupo focal, diz respeito à solidariedade entre os adolescentes e destes para conosco. Conforme já referido, eles deveriam preparar o lanche e sempre havia um ou outro interessado em dar conta da tarefa. Além dessa atitude, na hora de compartilhar do alimento eles dividiam em porções iguais e cuidavam para que Veloso não comprometesse a separação, pois, segundo o próprio Veloso e o grupo, este sentia uma fome fora do comum. Apesar de apelidarem Veloso de “morto de fome”, havia a compreensão que ele era o único que estava autorizado a comer mais. Descrevemos uma cena que foi significativa, a nosso ver: Barbosa preparava o lanche e, cortando em fatias “iguais” uma mortadela, contou e separou em um prato, uma quantidade “xis”. Sobraram ainda quatro fatias, as quais foram colocadas no mesmo prato, porém um pouco separadas das demais. Igualmente contou e separou 2 pães fatiados. Quando estavam consumindo o alimento, Barbosa anunciou que as fatias à parte, tanto de pão, quanto de mortadela, eram sobrantes e, portanto, de Veloso. Este, por sua vez, agradeceu pela primeira vez a postura dos colegas, que já era comum. Outra vez, por um motivo alheio a nossa vontade, não poderia trabalhar com o grupo naquele dia. Mas, devido ao adiantado da hora, não foi possível comunicar a todos. Uma possível solução foi solicitar que trabalhassem sozinhos. Combinamos a atividade. Deveriam ler um artigo do Estatuto da Criança e do Adolescente, e após, registrar as compreensões sobre o mesmo em um cartaz, que faríamos a discussão no próximo encontro com o grupo completo. O grupo trabalhou de forma exemplar, não se limitando à tarefa proposta, mas filmando momentos ímpares da convivência entre eles, quando descobriram que Veloso sabia escrever e o colocaram para fazer a redação do cartaz, produzindo imagens a respeito. Depois deste dia, Veloso nunca mais foi o mesmo, demonstrando desejo real em participar das atividades, pois, até então, convivíamos com a sua “preguiça” e a sua “inquietação”. Veloso foi ganhando a credibilidade e o respeito do grupo, pois este se mostrou também “bom” no computador. Veloso havia participado de um curso de informática básica e dominava

muitas ferramentas. Abaixo, um diálogo entre eles, no laboratório de informática, que ilustra o que acabamos de referir:

Onde eu acho o “coisinha” de desenhar aqui? (Buarque, 17 anos).
Referia-se ao programa “Paint” do sistema Windows.

O Veloso sabe. Vai lá Veloso, ajudar. Ô Sôra, o Veloso é meio burrão, mas no computador ele é bem esperto, sabe tudo! É melhor até do que a sôra (Gil, 14 anos)

Veloso foi todo feliz ajudar a encontrar o programa no computador. Localizou o programa para todos, mas alguns optaram em desenhar no papel, inclusive ele. Não fez nenhum comentário a respeito do termo “burrão”, pareceu não ter escutado. Ficou sim, muito mobilizado, aceitando-o, bem como o elogio.

Uma das vivências produzidas com o grupo foi um passeio a Porto Alegre. Alguns deles não conheciam a capital. Entre outros lugares, desejavam conhecer o estádio de futebol do Grêmio. Providenciado o deslocamento e a alimentação, tomamos o ônibus para Porto Alegre. Para muitos deles, o fato do ônibus oferecer ar condicionado causou estranhamento. Convidamos a educadora do Projovem para nos acompanhar. Passo direto para o relato da avaliação do passeio a Porto Alegre, semana depois, pois os registros da avaliação dão a dimensão exata de que outra pesquisa seria possível a partir desta atividade.

Anunciado a avaliação do passeio eles tomaram a palavra com disposição. Carolina contou que Veloso e Barbosa não dormiram na noite que antecedeu o passeio, que acordavam o tempo todo e, logo que amanheceu, foram acordar Buarque. Vejamos:

Eu achei tri. Tava tri. Foi a turma toda. E dois meninos sonharam que tinham perdido o ônibus sôra. Sonharam com Porto Alegre, o Veloso e o Barbosa (Carolina, 16 anos).

Bãh sôra, era 06h30min eles estavam lá em casa me chamando (Buarque, 17 anos).

É que eu achei que já tava na hora. Daí chamei o Barbosa e fomos na casa do Buarque, daí ainda era muito cedo (Veloso, 15 anos).

A grata surpresa de Porto Alegre não foi o estádio do Grêmio, como poderia ter sido, mas sim, as águas do Rio Guaíba, tido por alguns como sendo um mar, uma lagoa, mas logo esclarecido por outros que tratava-se de um rio. De certa forma, esta é uma dúvida, inclusive de especialistas no assunto. Segue relatos sobre o episódio do Rio, no sentido de ilustrar:

Eu gostei do mar e dos cachorros quentes que a gente comeu (Veloso, 15 anos).

Gostei do Rio lá, daquela lagoa onde tinha o barco. Do Grêmio, da praça, dos museus, principalmente aquele lá das armas (Toquinho, 14 anos).

Não é mar cara, é o Rio Guaíba (Buarque, 17 anos).

Os adolescentes falaram, espontaneamente, daquilo que mais gostaram. Destacaram o Rio Guaíba, a praça (próxima ao teatro São Pedro), o barco na Usina do Gasômetro, o estádio de futebol do Grêmio, o museu da Brigada Militar, além de um artista de rua que tocava sanfona com as mãos, assoviava com a boca, e com os seus pés tocava outro tipo de instrumento. Vejamos os seus depoimentos:

Legal, eu não conhecia Porto Alegre. Aqueles lugares que a gente conheceu eu não conhecia. Eu gostei de tudo onde a gente foi (Barbosa, 18 anos).

Sôra eu gostei também lá daquela praça, onde a gente tirou as fotos. também gostei do barco (Carolina, 16 anos).

Eu gostei também do estádio, já é a terceira vez que eu vou lá. A gente tirou foto com os jogadores, foi muito bom (...). Eu gostei também quando tirei foto com os jogadores, e com o piázinho dele. Uma atividade que eu achei legal foi a do quartel lá, do museu que a gente foi (Buarque, 17 anos).

Gostei do Grêmio, da praça, dos museus, principalmente aquele lá das armas (Toquinho, 14 anos).

Não gostei do Grêmio, eu sou do inter. Só gostei do Museu do exército (Jobim, 17 anos).

Eu conhecia mais ou menos Porto Alegre (...). O que eu mais gostei foi ter conhecido o estádio do grêmio (...). Eu também achei legal e importante o cara que estava tocando violão, aquele carinha lá que tocava com as mãos, com os pés, com a boca. E, gostei também porque ele nem estava roubando, né? (Reis, 16 anos).

Buarque revelou que já residiu em Porto Alegre com sua mãe. Durante quatro anos fizeram do viaduto a residência deles. Nas suas palavras.

Morei quatro anos em Porto Alegre, em baixo da ponte sôra (Buarque, 17 anos).

Olhamos as fotos do passeio, registradas por eles. É interessante observar o que lhes chamou atenção. Eles fotografaram as praças e os seus detalhes, os quadros de artistas nas ruas, muros pichados, fiação de luz, as oferendas deixadas nas margens do Rio, próximo à Usina do Gasômetro, os mendigos dormindo e detalhes de suas vestes, de seus pertences, entre tantas outras imagens não menos importantes.

Por fim, as atitudes de Veloso foram avaliadas pelo grupo como sendo desrespeitosas. Porém, Veloso se defendeu, justificando suas atitudes em função de “problemas na cabeça”, por ter sido espancado pela mãe. Vejamos:

O Veloso, sôra, não respeitou muito. A sôra falava e todo mundo escutava e respeitava, menos o Veloso que ia pelo outro lado da rua (...), acho que ele não pode mais ir no passeio (...). Eu fiquei irritado com Veloso e prá não bater nele eu saí de perto, bah, me controlei muito, porque foi um passeio bom, a gente saiu aqui do bairro e fizemos um passeio bom. Eu me controlei o máximo para não bater nele... (Buarque, 17 anos).

Eu sou assim porque quando eu era pequeno minha mãe batia minha cabeça na parede. Daí tiraram um RX da minha cabeça (Veloso, 15 anos).

E daí disseram que tu é louco? (Jobim, 17 anos)

Daí falaram que eu não tinha nada (Veloso, 15 anos).

Não falaram nada prá ti, mas prá mãe falaram um monte de coisas (Carolina, 16 anos).

Falamos sobre o comportamento do Veloso, enfatizamos que não iríamos privá-lo dos passeios, porém deveria aprender a respeitar a todos no grupo.

As relações entre os adolescentes e destes conosco desafiou-nos a sustentar diálogos reflexivos fundantes, no sentido de organizar as condições da pesquisa, que oportunizassem relações mais solidárias, não só na perspectiva da relação pesquisador/adolescente, mas entre todos no espaço da oficina. Neste

sentido precisamos instalar condições de companheirismo, pois educar é criar espaços.

Criar espaços não é apenas a atuação do educador na escolha e estruturação do lugar em que o processo educativo vai se desenvolver. Criar espaços é criar acontecimentos. É articular o espaço, tempo, coisas e pessoas para produzir momentos que possibilitem ao educando ir, cada vez mais, assumindo-se como sujeito, ou seja, como fonte de iniciativa, responsabilidade e compromisso (COSTA, 1990, p. 64).

Motivo de controvérsias para colegas de trabalho, entre outras pessoas, foi quando relatamos que os adolescentes haviam se convidado para irem à casa da pesquisadora. Escutamos discursos de várias ordens, um deles no “perigo” que reside no estreitamento de vínculos afetivos com este “tipo” de adolescente, ou seja, adolescentes “em situação de vulnerabilidade social”. Ou ainda, que atitude como essa colocaria em risco a própria pesquisa. Diante disso, nos questionamos, não para convencer os terceiros, mas a nós mesmos. Quer dizer que, como pesquisadores, podemos adentrar na vida das pessoas, entrar nas suas casas, como de fato fizemos, e do contrário não seria possível? É proibido se relacionar como gente que somos? Porque nos compreendemos como seres superiores, uns em relação aos outros? Quais são, de fato, as fronteiras que nos dividem? Por que não buscar aquilo que nos aproxima ao invés de exacerbar a diferença para justificar nossos preconceitos? Enfim, agradecemos aos adolescentes a possibilidade de colocar essas questões em pauta, no sentido de promover reflexões sobre uma ciência que desafia, sobretudo, a nossa condição de humanos.

Santos (2001 p. 15) destaca como sendo necessário voltar às coisas **simples** (grifo nosso), à capacidade de formular perguntas simples, perguntas que, como Einstein costumava dizer, só uma criança pode fazer, mas que, depois de feitas, são capazes de trazer uma luz nova à nossa perplexidade. Martins (2000) também alerta que é necessário voltarmos o olhar para o cotidiano do homem simples, pois é ali que estão os maiores interrogantes ou desafios para a ciência, no simples, não no simplismo ou no simplório. “São os *simples* que nos libertam dos simplismos e que nos pedem a explicação científica mais consistente, a melhor e mais profunda compreensão da totalidade que reveste de sentido o visível e o invisível, pois o relevante está também no ínfimo” (p. 13).

Conforme relatado aqui, eram os adolescentes que se relacionavam com os aparelhos de foto e vídeo. Em um dos encontros, Jobim ficou de posse da

câmera fotográfica e, ao final do encontro, sem que qualquer um de nós percebesse, furtou-a. No outro dia já sabíamos do paradeiro da câmera, estava em poder de um adulto traficante, que estava pedindo R\$ 150,00 (Cento e Cinquenta Reais) pela mesma. Dois dias depois, a câmera já estava em poder de outra pessoa que pedia R\$ 50,00 (Cinquenta Reais) para devolvê-la. No próximo encontro, os adolescentes estavam extremamente chateados e Jobim, obviamente, não se fez presente. No entanto, tratamos de discutir o assunto. Os adolescentes enquadraram o ato infracional como “furto”, ou o popular “cinco, cinco”. Vejamos:

O que Jobim fez foi um “cinco cinco” (...). Um furto é assim, que ocorreu no caso, que ele pegou a máquina não foi com ninguém. Ele botou a máquina no bolso. Ele disse que ia colocar num lugar e não colocou (Buarque, 17 anos).

Indagados sobre as medidas cabíveis nesta situação, segundo o ECA, eles foram sugerindo, desde a polícia até conversar com os pais de Jobim. Observemos os diálogos, abaixo:

Tem que chamar a polícia (Veloso, 15 anos).

Eu acho que Conselho (Carolina, 16 anos).

Antes tem que comunicar o pai e a mãe (Timóteo, 16 anos)

Resumindo, decidimos por chamar primeiro Jobim. Já prevendo que ele pudesse não comparecer, o próximo passo seria conversar com a sua mãe. Segundo eles, não adiantaria muito, mas teria que ser com ela, pois o pai dele encontrava-se ainda em situação pior. A mãe de Jobim, segundo o grupo, estaria em uma situação de extrema fragilidade, não sabendo mais o que fazer com ele. E a “sentença” final seria tratamento, uma vez que a razão do roubo foi mobilizada para a aquisição de cinco pedras de crack (ou R\$ 25,00), ou denúncia do furto da máquina. Combinou-se que faríamos isso, via Conselho Tutelar.

Porém, antes de prosseguir com o encontro, conversamos com o irmão de Jobim, o Toquinho, o qual escutava toda a situação no maior constrangimento. Por diversas vezes, e por diversos adolescentes, foi dito que ele não seria responsabilizado pelas atitudes de seu irmão, e que estávamos fazendo esta conversa na tentativa de ajudá-lo. Afirmamos ainda que respeitávamos o seu silêncio, mas que aquela era uma circunstância em que todos deveríamos aprender. E a idéia não era recuperação do objeto em si, mas a vida de Jobim que, segundo

expressão dos próprios adolescentes, estava “por um fio”. E que, na condição de irmão de Jobim, Toquinho, mais do que ninguém, sabia disso.

Felizmente, nossa primeira estratégia funcionou. Jobim, ao assumir o furto da câmera digital, assumiu a sua internação. Hoje, ao finalizar esta dissertação, já temos notícias da sua difícil, mas persistente recuperação.

Momento igualmente tenso se teve com o grupo, por ocasião das reflexões a partir da leitura do texto “a escola de vidro” de Ruth Rocha. Comparando as formas de se relacionar com a metáfora dos vidros, o adolescente Jobim, explicitou que havia uma “quebradeira de vidros” na escola e no espaço do grupo focal. Segundo ele, “ninguém se respeitava, estava demais”. Dito isso, provocamos o grupo a “abrirem o peito” e manifestarem a cada um as questões, ou atitudes, que incomodavam. Falamos e escutamos uns aos outros. Foram elencadas as questões de cunho negativo, mas também as de cunho positivo. Ao final, nos damos conta de que, de algum modo, todos seríamos responsáveis pelas relações que estávamos estabelecendo, e que poderíamos trabalhar no sentido de produzir amizade e alegrias ou seu contrário. Todos acordaram em se respeitar e dialogar mais para enfrentar os conflitos inerentes de qualquer experiência de convivência. Melucci (2004) reconhece que os conflitos não podem ser eliminados, mas negociados e resolvidos, o que significa redefinir os critérios da convivência. O conflito rompe a reciprocidade da interação, é um choque por algo que é comum aos dois opositores, mas que cada um recusa reconhecer ao outro.

Fora dos objetos concretos, materiais ou simbólicos, que podem estar em jogo em um conflito, o motivo pelo qual nos enfrentamos é sempre a possibilidade de nos reconhecermos e sermos reconhecidos como sujeitos da nossa ação. Entramos em um conflito para afirmar nossa identidade, negada por nosso opositor, para nos re-apropriar daquilo que nos pertence, porque estamos aptos a reconhecê-lo como nosso. Toda vez que, numa situação de conflito, encontramos a solidariedade dos outros e nos sentimos parte de um grupo, nossa identidade é reforçada e garantida. Não nos sentimos ligados aos outros apenas por ter interesses em comum, mas sim porque essa é a condição para avaliarmos o sentido daquilo que fazemos. Então, graças à solidariedade, que nos liga aos outros, podemos nos afirmar como sujeitos da nossa ação e suportar a ruptura que o conflito insere nas relações sociais. Tornamo-nos, inclusive, aptos a concentrar e focalizar nossos esforços a fim de nos re-apropriar daquilo que reconhecemos como nosso (Melucci, 2004, p. 49).

Por fim, registramos algumas características dos quatorze adolescentes, a partir dos seus próprios relatos, explicitados no Quadro 6, a seguir.

Quadro 6: Caracterização dos adolescentes

Adolescente	Idade	Série	Outras características
Barbosa	18	EJA/3	Barbosa é considerado um adolescente doente pela sua mãe. Segundo ela, quando pequeno vivia mais no hospital do que em casa e ainda hoje tem que tomar remédio para dor. Barbosa sofre as agressões do padrasto. Frequenta, assiduamente, uma igreja “new pentecostal”, onde leva a sério a sua fé. Seu pai ficou paraplégico por ocasião de um acidente de ônibus e convivem pouco. Tanto o pai quanto o padrasto são alcoólatras. Vive com a mãe, o padrasto e dois irmãos. Barbosa trabalha de voluntário na cozinha da escola e na cozinha do “Comida UrGente”, um restaurante comunitário do bairro. Em ambos, recebe alimentação que auxilia nas despesas da casa. Barbosa também já vendeu o corpo para conseguir algum dinheiro.
Buarque	17	EJA/5	No período da pesquisa era responsável, sozinho, pelo sustento da família. Trabalhava em dois “empregos”, segundo ele: vendedor de balas na sinaleira e entregador de panfletos no centro da cidade. Sua família compõe-se de três irmãos, pai, mãe e cinco irmãs, que são filhas de seu pai com outra mulher. Buarque curte desenhar e ficar na balada com os amigos. Buarque responde pelo furto de um aparelho de DVD da escola, cumprindo medida socioeducativa de “Liberdade Assistida”. Além disso, é sabido que Buarque comete pequenos furtos no próprio bairro.
Carolina	16	EJA/3	Irmã de Veloso e Gonzaga. Sua trajetória escolar diz que Carolina sempre foi muito quieta, isolada da turma. Foi encaminhada pela escola para acompanhamento psicológico. Reprovou várias vezes, pois hoje tem 16 anos e ainda está na EJA, em uma turma que corresponde a 4ª série do Ensino Fundamental. Na família, Carolina é descrita pela sua mãe como uma adolescente normal, isto é, obediente, tem iniciativa para realizar as tarefas da casa e é carinhosa com os cinco irmãos, dos quais ela toma conta de três. Já realizou cursos de

Adolescente	Idade	Série	Outras características
			balé, informática, artes e culinária. Adora dançar e cozinhar. Eventualmente, também trabalha no restaurante comunitário do bairro Comida UrGente.
Geraldo	18	EJA concluído	Geraldo desligou-se da pesquisa pela prestação de serviço militar. Sempre que possível Geraldo visitava o grupo e, nestas ocasiões, filmava o encontro. Trata-se de um adolescente responsável, alegre e sério quando o assunto pedia reflexão. Sempre que retornava contava um pouco das suas “aventuras” no quartel. Indisciplinado, segundo ele, havia pegado várias prisões e “penas”. Divertia-se contando suas experiências para os demais. Apesar de parecer não levar muito a sério, confessou que gostaria de permanecer no serviço militar, fazer carreira, pois, segundo ele, era uma possibilidade de ganhar a vida de forma digna.
Gil	14	7ª/EF	Gil é um adolescente querido por todos. Reside com a mãe, o padrasto e cinco irmãos. Um adolescente que apresenta facilidade de expressão e elaboração de suas ideias. Da mesma forma relaciona-se com facilidade com todos os membros do grupo. Assiduidade exemplar no grupo focal. Faz aulas de judô e possui muito respeito e admiração pela sua família. As demonstrações de admiração e respeito eram traduzidos pelo cuidado que tinha em avisá-los quando chegava ao grupo e quando estava saindo. Por diversas vezes, seu padrasto veio buscá-lo.
Gonzaga	18	EJA concluído	Irmão mais velho de Carolina e Veloso, por parte de mãe. Gonzaga exerce a função de serviços gerais em um mercado do bairro. Recentemente sofreu atropelamento de carro que o deixou hospitalizado por, aproximadamente, 60 dias. O acidente comprometeu gravemente sua coluna, mas tem superado a cada dia. Segundo o próprio adolescente e sua mãe, Gonzaga tem um péssimo relacionamento com os irmãos. Principalmente com Veloso, com quem é extremamente violento. Matriculou-se no Ensino Médio, mas, no período da pesquisa, havia evadido, alegando dificuldade de adaptação na escola de Ensino Médio e também em função do trabalho. Na escola estaria em boa fase,

Adolescente	Idade	Série	Outras características
			segundo a mãe, mas já havia dado muito trabalho para as professoras e também para ela.
Jobim	17	5ª/EF	Irmão de Toquinho, Jobim revelou-se desde o início um adolescente irreverente. Apresentava um comportamento violento com os colegas, agredindo-os fisicamente com chutes, pontapés, socos na cabeça, entre outros. Logo também ficamos sabendo que o adolescente fazia uso indevido de substâncias psicoativas e que já havia reincidido três vezes de tratamentos mal sucedidos. Jobim fazia uso de drogas habitualmente, já não escondendo mais a situação, parecia ter aceitado tal destino. Um adolescente inteligente que escrevia e lia bem. Por vezes, se manifestava bem, também de modo verbal, isto é, quando fazia o uso da palavra. Aos poucos, a convivência com o grupo foi melhorando, mas era visível a intimidação que este fazia aos demais. O único que se achava no direito de reclamar era Veloso, os demais mantinham uma postura de medo em relação a ele. Veloso, apesar de apanhar muito dele, fazia vários enfrentamentos, principalmente na presença da pesquisadora. Jobim freqüentou o grupo e, por incrível que pareça, era assíduo, até cometer o furto da nossa câmera digital. Depois disso, como já relatado anteriormente, Jobim se internou em uma fazenda de recuperação para dependentes químicos, onde está até os dias de hoje.

Adolescente	Idade	Série	Outras características
Montenegro	18	EJA/4	Adolescente tem gosto pela prática de desenhar e dançar. Capacidade de promover reflexões profundas e estabelecia boas relações com o grupo. No entanto, apresentava grande dificuldade de escrita e leitura. Montenegro tem feito uso intenso de substâncias psicoativas, praticando pequenos furtos. Já foi encaminhado diversas vezes ao Conselho Tutelar, mas ainda não respondeu, formalmente, por nenhuma medida socioeducativa. Vive na companhia de sua mãe e irmãos. Pouco assíduo no grupo focal, desligou-se do mesmo, alegando ter arranjado emprego. No entanto, sabe-se que Montenegro não está trabalhando, mas eventualmente, faz “bico” como servente de pedreiro.
Moraes	14	6ª/EF	Moraes demonstrou-se um adolescente inteligente e extremamente responsável desde o início. Reside com o pai, a mãe e cinco irmãos. Um adolescente habilidoso em quase tudo: escreve e lê bem, expressando-se verbalmente com muita facilidade. Adora dançar e jogar futebol. Um adolescente bem relacionado com os colegas, sempre disposto a realizar as atividades propostas, extremamente colaborativo com tudo e com todos. Um adolescente sem problemas aparentes, até que, por ocasião da discussão da temática do ECA, sobre o Conselho Tutelar, Moraes revelou já ter sido abrigado e relatou sua história. A partir de então, Moraes começou a contar o lado triste de sua história, da dependência química do seu pai e das consequências disso para a família toda. Moraes revelou também ser um adolescente que sofre extrema violência física por parte do pai e sofria até então, calado, sozinho.
Reis	16	EJA/4	Reis é um adolescente extremamente reservado, esforçando-se constantemente para se diferenciar dos colegas. Reis, normalmente, vestia-se bem em relação aos demais. Mantinha uma postura “conservadora e moralista” sobre tudo e todos. Demorou algum tempo para compartilhar do lanche com os colegas, sentia-se envergonhado pela forma “voraz” com que os colegas consumiam os alimentos. Aos poucos, Reis foi

Adolescente	Idade	Série	Outras características
			<p>revelando-se um adolescente comum, compartilhando dos seus “segredos” ao manifestarem-se sobre as temáticas abordadas. Por ocasião de uma discussão em torno de “ato infracional”, Reis confidenciou que seu pai era receptador de objetos oriundos de pequenos furtos, em especial, dos furtos praticados por adolescentes. O chocante é que os demais adolescentes do grupo sabiam, mas nunca haviam emitido um comentário. Ao que pareceu, o pai de Reis é uma pessoa que impõe respeito na comunidade. Reis justifica que seu pai faz isso porque precisa manter a família, “é o trabalho dele”, justifica. Reis, em muitas situações precisa auxiliar o pai. Segundo ele, quando há um carro abandonado, eles para lá se dirigem imediatamente para tentar tirar alguma coisa de valor que ainda possa restar. Segundo ele, “os pneus sempre são algo que sobra”. Em um dos últimos encontros, Reis confidenciou, em particular, que estava extremamente decepcionado com seu pai, pois este havia levado sua irmã para o mato (morro que há próximo de sua casa), espancando e estuprando a mesma, pois esta estava se drogando e, “ainda por cima”, disse Reis, era lésbica, estava morando com uma mulher. Reis, apesar de entristecido, buscava compreender as atitudes do pai e a justificativa que atenuava a maldade praticada pelo pai, era o fato da irmã ser lésbica. Isto, em sua opinião é inconcebível.</p>
Timóteo	16	7ª/EF	<p>Timóteo tem como figura de referência seu pai. Inúmeras vezes contou que este, estando separado de sua mãe, “brigou” na justiça pela guarda dos filhos. Em março de 2005 o pai sofreu acidente de trabalho perdendo a mão e o braço direito. Depois, disso, Timóteo convenceu seu pai a retomar os estudos na EJA, onde também estuda. Vivem com mais quatro irmãos. Desconfia que seu pai matou alguém, pois este tem um outra família (mulher e filhos) no interior do Estado, de onde teve que fugir. Na escola, melhorou a frequência depois que passou para o noturno. Reprovou um ano, atribuindo isso a sua mãe que se mudava demais e era negligente com os filhos, segundo suas próprias palavras. Seu pai relata que Timóteo é um menino inteligente, um ótimo garoto, mas não é muito esforçado. “É carente de mãe”, diz o pai. Timóteo confessou, no período da</p>

Adolescente	Idade	Série	Outras características
			pesquisa, “fazer bicos” nas fabriquetas de calçado e também comercializa algumas pedras de craque e uns baseados para levantar algum dinheiro. <i>“A gente tem que se virar”</i> , afirmou Timóteo.
Toquinho	14	6ª/EF	Irmão de Jobim demonstrou-se um adolescente tímido e reservado. Muitas dificuldades de expressar-se verbalmente. Evoluiu consideravelmente este aspecto, no processo do grupo focal. Sua família constitui de nove pessoas, Ele próprio, cinco irmãos, pai e mãe. Curte desenhar e dançar, além de jogar futebol. Sofre com a dependência química de seu irmão e diz que seu maior medo é de ser morto, em função das relações do irmão com traficantes. Demonstra compaixão pelo irmão, mas não sabe o que fazer para ajudá-lo. Seu maior sonho é <i>“acabar com a droga no mundo”</i> , diz ele. Na escola é um adolescente tranquilo e não parece ter alguma dificuldade de aprendizagem. Reprovou algumas vezes por “relaxamento” mesmo, diz ele.
Velooso	15	5ª/EF	Irmão de Carolina e Gonzaga, Velooso apresenta-se como alguém que tem “problemas na cabeça”, atribuindo isso ao fato de apanhar muito, desde pequeno. Sua irmã e seus colegas confirmam que Velooso sofre agressão física severa da mãe e do seu irmão mais velho, Gonzaga. Velooso é um adolescente trabalhador, vende trufas de chocolate para sua mãe, na rua. Dizia-se analfabeto, que não escrevia nada. No entanto, durante o grupo, foi descoberto pelos colegas como alguém que sabia ler e escrever, mesmo que com algumas limitações. Velooso tensionava as relações com os colegas, o tempo todo, em função de sua inquietude demasiada. É um adolescente extremamente carinhoso e, segundo seus colegas, um ótimo negociante. “Velooso sempre tem dinheiro” afirmam seus colegas por unanimidade. Velooso pratica pequenos furtos, como mochilas, tênis, aparelhos eletrônicos, entre outros objetos de pequeno porte. O receptor dos objetos furtados é o pai de Reis (falaram disso abertamente em um dos encontros). Há também um boato entre os adolescentes de que Velooso se prostitui com um policial aposentado, inclusive com o consentimento da mãe, pois este leva dinheiro para casa.

Adolescente	Idade	Série	Outras características
			Veloso faz ecoterapia desde 2004, o que tem lhe ajudado ficar sem o uso de medicamentos controlados. Veloso já fez cursos de informática, capoeira, artes, conversação e teatro.
Viola	14	6ª/EF	Viola é um adolescente calado, completamente reservado, e sua participação foi tímida. Pouco se expressou durante o processo da pesquisa. Ao que parece, não apresenta nenhuma dificuldade em relação à escola. Da sua família pouco falou, apenas que reside com o pai, mãe e quatro irmãos. Demonstrou preocupação com o futuro, afirmando diversas vezes que a escola é a saída para um futuro melhor. Ao mesmo tempo em que não falava de si, demonstrava solidariedade com as histórias dos colegas, emocionando-se no seu silêncio.

Para facilitar a visualização, segue abaixo, na forma de gráfico, os dados em relação à idade e escolaridade dos adolescentes:

Idade dos adolescentes

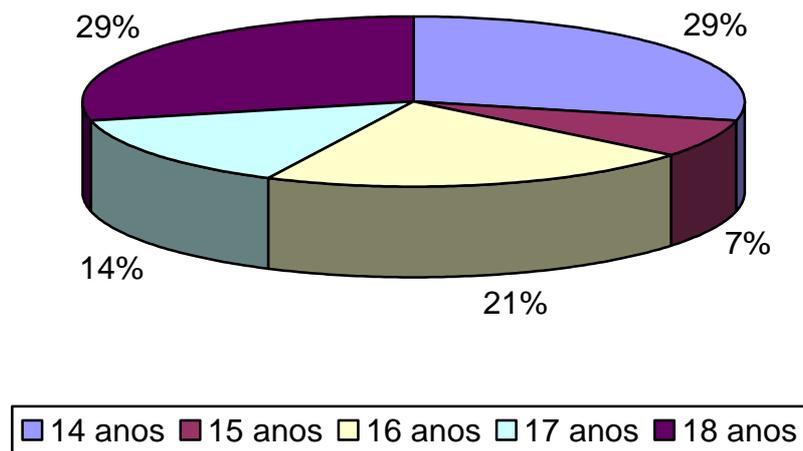


Figura 1: Gráfico idade

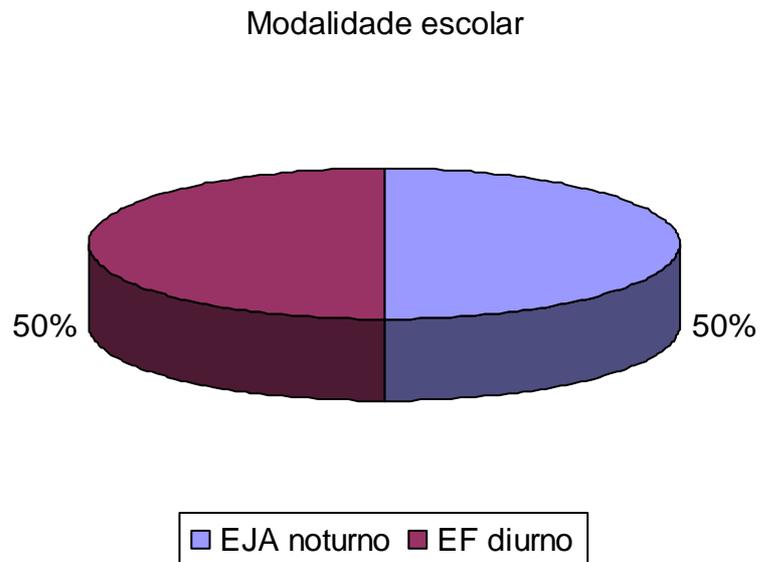


Figura 2: Gráfico modalidade escolar

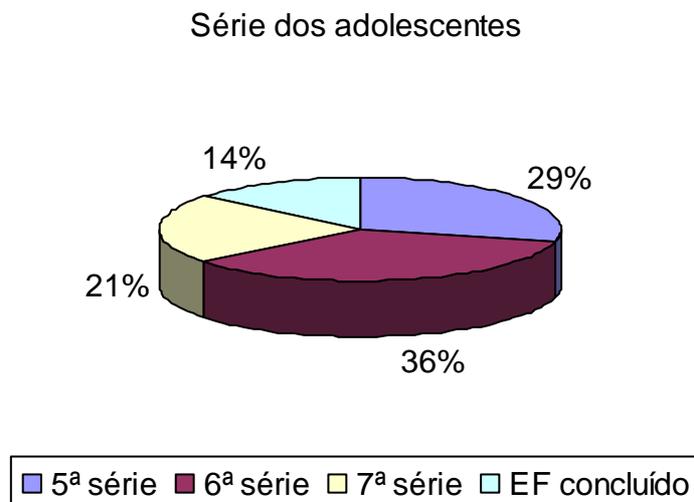


Figura 3: Gráfico série escolar

Permitimo-nos aqui, apenas relatar sobre os adolescentes, abrindo mão de analisá-los, pois este não era o objetivo desta pesquisa e nem fora no momento dessa fala/escuta, pois entendemos terem sido muitas dessas revelações, fruto dos vínculos afetivos que, por diversos motivos, se estabeleceu. Ademais, foi explicitado aos adolescentes que seriam analisadas somente as suas considerações a respeito do ECA. Com base nestas considerações, deixemos este registro aqui, como subsídio, para melhor compreendermos as representações sociais sobre o ECA,

que estão no capítulo 4 deste estudo. Neste sentido, cabe referir ainda que a solidariedade e o respeito com que se escutaram os adolescentes é algo que merece ser destacado e aprofundado, enquanto pesquisa, mas em outra oportunidade.

3. PROBLEMATIZAÇÃO DO TEMA E EXPLICITAÇÃO DA METODOLOGIA

É urgente interferir humanamente no íntimo das comunidades humanas, questionar convicções e, fraternalmente, incomodar os acomodados.

José Pacheco/educador e escritor português.

Quais os efeitos, na dinâmica da vida escolar, em uma escola municipal da periferia da cidade de Novo Hamburgo/RS, de representações a respeito do ECA, partilhadas por adolescentes e professores? Com este “problema”, nos colocamos a caminho trilhando o campo do conhecimento sistematizado e o campo empírico, no sentido de escolher e se apropriar das ferramentas que nos ajudariam na produção desta empreitada reflexiva, nomeada pesquisa.

O ponto de partida foi buscar a compreensão do que fazer com o problema, definido a partir do tensionamento de nossas inquietações na relação com a produção acadêmica e com o campo empírico. Segundo Luna (2000), a função do problema de pesquisa consiste em dirigir o trabalho de coleta de informações. Sua clareza é fundamental no processo, tanto como pergunta ou conjunto de perguntas, as quais, se bem elaborada(s), delimitam, mais claramente, a intenção do pesquisador e servem de guia para a tomada de decisões. No entanto, a *“insistência quanto à clareza do mesmo não pode e não deve funcionar como uma camisa de força que torne o pesquisador insensível à realidade com que ele se defronta”* (p. 40).

Em seguida, ao ponto de partida inicial, levantamos material teórico concernente a juventudes e adolescentes, Estatuto da Criança e do Adolescente e ação docente, dimensões centrais do problema de pesquisa.

3.1 Sobre as juventudes e os adolescentes

No Brasil, a atual política nacional de juventude considera *jovem* as pessoas com idade entre 15 e 29 anos. Este contingente populacional é de 50.492.212 (IBGE, 2004), representando, aproximadamente, 1/3 da população brasileira. Em Novo Hamburgo, Estado do Rio Grande do Sul, a população nesta mesma faixa etária é de 61.641 (IBGE, 2001), representando 26% da população da cidade. No que pese o significativo número de jovens, no Brasil e em Novo Hamburgo/RS, há que se referir que não se pode falar de uma *essência juvenil* que a caracterize de forma homogênea e indistinta. Os jovens têm acessos (aos direitos fundamentais, por exemplo) e oportunidades desiguais.

Outro elemento relevante a ser considerado é o baixo índice de produção acadêmica sobre juventude, no campo da educação. Conforme Spósito (2002, p.12), a produção de teses e dissertações sobre juventude, no período de 1980 - 1998 nos Programas de Pós Graduação em Educação no Brasil, não atinge mais de 5,5% da produção nacional.

Dentre as *juventudes*, em Novo Hamburgo/RS, é expressivo o segmento dos adolescentes com idade entre 15 e 18 anos. Estima-se que esta população seja de 24.205 (DATASUS, 2006), representando aproximadamente 40% do total da população “jovem/adolescente” da cidade (61.641). Além do recorte etário, particularmente significativo, são também os adolescentes (des)qualificados como: *a) em situação de risco pessoal e social, b) excluídos, ou ainda c) em situação de vulnerabilidade social*. Ou seja, estes (des)qualificativos dizem daqueles que (con)vivem no limite, em periferias, nos extremos da uma realidade empobrecida e empobrecedora, em ambientes de violências naturalizadas, onde o medo e o preconceito fazem com que a grande maioria desses adolescentes seja vista com suspeita e receio.

Quem são de fato, os adolescentes deste estudo? Elegemos Cadastro Único – CadÚnico do Governo Federal, como material privilegiado que nos conduziria aos adolescentes desejados para esta pesquisa. O CadÚnico do Governo Federal indicava, em 2008, uma população de 3.664 adolescentes pertencentes a famílias com renda per capita (informada) inferior a ½ salário mínimo, ou seja, uma população de adolescentes (e suas famílias) que vive abaixo da linha de pobreza nas periferias da cidade de Novo Hamburgo/RS. A concentração dos adolescentes é

distribuída na cidade da seguinte forma: a) bairro Canudos, 1.336; b) Santo Afonso, 730; c) bairro São José Kephass, 686 e d) 912 nos demais bairros da cidade. Como sujeitos desta pesquisa, convidaremos, para colaborarem conosco, adolescentes cadastrados no CadÚnico ou adolescentes que possuem o mesmo perfil dos adolescentes cadastrados.

Zucchetti³ (2008), na pesquisa - *A questão social da Juventude de Novo Hamburgo/RS* -, problematiza dados apreendidos da mídia local e as interpretações sociais sobre os jovens e as juventudes, que são produzidas por um jornal de circulação diária. Para a autora, são publicadas matérias que tratam de instituições e de sujeitos institucionalizados. Abrigos, projetos socioeducativos diversos têm destaque nas notícias sobre jovens e juventudes e apresentam-se como uma alternativa de proteção. No entanto, a tênue linha entre *proteger* e *restringir* não se faz clara nos textos. O estudo também revela no que diz respeito à relação entre juventude e violência, que os percentuais estão assim distribuídos: 21,4% têm idade de 15 a 17 anos, 31,6% de 18 a 20 anos e 41,9% de 21 a 24 anos. Estes indicadores permitem verificar que o aumento da idade deixa o jovem mais exposto à violência, diz a pesquisadora. Acrescentemos ainda que os adolescentes envolvem-se em situações em que ora são vítimas, ora vitimizadores.

Nas suas conclusões, Zucchetti (2008, p.12) afirma que as notícias evidenciam um recorte de classe social que explicita, de forma preconceituosa, os jovens pobres, moradores da periferia urbana, usuários de políticas públicas. Estes, pelo simples acesso aos recursos das políticas sociais (leia-se recursos da cidadania) passam a ser objeto de desconfiança. Os sentidos sobre os jovens e a juventude produzidos pela mídia local se referem à existência de uma juventude ruidosa, interpretada como problema social.

Mas o que é mesmo adolescência?

Para Osório (1999, p.18) a adolescência caracteriza-se por uma série de perdas e aquisições: perda da bissexualidade infantil e a correspondente aquisição da sexualidade adulta, perda do pressuposto de dependência infantil e aquisição da autonomia adulta, e também perda da comunicação ou linguagem infantil para adquirir uma comunicação ou linguagem adulta.

³ . Grupo de Estudos *Gestão do Cuidado em Educação* (FACED/UFRGS)/Grupo *Educação, Cultura e Trabalho* (Feevale), Brasil.

Além de perder a identidade infantil e precisar conviver com as mudanças corporais, para Aberastury e Knobel (1992, p.22) o adolescente tem que ouvir afirmações que lhe parecem injustas. As críticas se multiplicam, as queixas dos pais e da escola se acentuam, as exigências aumentam, bem como as responsabilidades. Segundo os autores, se o adolescente for dura e continuamente criticado pode se sentir pouco amado e até mesmo rejeitado. Acredita-se que de rejeitado a “revoltado” é um “pulo” (grifo dos autores). Neste sentido, os autores observam que a adolescência é um momento crucial na vida do homem e precisa de uma liberdade adequada, com a segurança de normas que lhe possam ir ajudando a adaptar-se às necessidades ou a modificá-las, sem entrar em conflitos graves consigo mesmo, com seu ambiente e com a sociedade.

Problematizando ainda a temática “adolescência” Fischer (1996, p. 29-30), alega que, mesmo no restrito campo médico e psicológico, a partir do qual prioritariamente se define essa fase da vida, não há consenso sobre sua localização na pirâmide das idades, podendo ser chamado de adolescente aquele que se encontra na transição para a idade adulta ou aquele que se encontra entre o período da puberdade e o pleno desenvolvimento muscular e nervoso. A pesquisa da autora filia-se aos estudos culturais, onde esta problematizou a noção de juventude na mídia. Segundo ela, adolescentes, jovens, adolescência, juventude, geração teen, estudantes, ninfetas, consumidores jovens, geração shopping center, teenagers, entre tantas outras palavras e expressões que povoam os textos da mídia e passam a ser usadas sem qualquer rigor quanto ao critério da idade, parece ter feito desaparecer o termo “criança”, sobre a qual tantos poderes e saberes se debruçaram, durante tanto tempo, desde o século XVIII. O desaparecimento da infância, segundo a autora, deu lugar ao alargamento cada vez maior de uma nova faixa etária, colocada em foco principalmente pelas luzes do mercado. Porém, segundo resultados da sua pesquisa, todas as denominações de uma geração são radicalmente outras para determinadas camadas sociais. Em oposição aos teens, aos adolescentes... (acima mencionados), há os que a mídia e a sociedade chamam apenas de menores, trabalhadores precoces, meninos de rua, marginais, prostitutas, que não ocupam as páginas das revistas femininas ou masculinas, nem os seriados de televisão, muito menos os comerciais: eles estão nas estatísticas oficiais, nas

páginas policiais, nas notas de pessoas desaparecidas, nas reportagens sobre problemas sociais da infância e da adolescência.

Mas o que interessa aqui não é nos perdermos na discussão de faixas etárias e, menos ainda, nas suas terminologias e sim, registrar o que estes adolescentes dizem do ECA, uma legislação pensada para e por eles. Dizer também que é neste contexto de diversidade e adversidade que situo as *adolescências* deste estudo, termo legitimado no Art. 2º da Lei Federal 8.069/1990 – Estatuto da Criança e do Adolescente - ECA.

3.2 Sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente

Historicamente, o ECA nasce em contraposição à concepção de *direito do menor*, orientando-se pela idéia central de que crianças e adolescentes são sujeitos de direitos em relação ao mundo adulto, ou seja, em suas relações com a família, a sociedade e o Estado. Mais do que isso, segundo Machado (2003, p. 50), norteia-se pela noção de que crianças e adolescentes são pessoas em fase de desenvolvimento físico, psíquico, emocional, em processo de desenvolvimento de sua potencialidade humana adulta. O *direito do menor*, conforme Machado (2003, p. 37) explicita, preocupava-se, quase que exclusivamente, em dar combate à criminalidade juvenil e combate, não apenas repressivo, em face do crime, mas também, e principalmente, preventivo, sob a ótica da criminologia positivista.

Em síntese com a constituição dos juízos de menores e a cristalização do direito do menor criou-se um sistema sócio penal de controle de toda a infância socialmente desassistida, como meio de defesa social em face da criminalidade juvenil que somente se revelou possível em razão da identificação jurídica e ideológica entre infância carente e infância delinquente. Esta terminologia ficou conhecida como doutrina da situação irregular (MACHADO, 2003, p. 42).

O ECA, juridicamente falando, é originado do artigo 227 da Constituição Federal e da Convenção Internacional dos Direitos da Criança. Neste sentido, podemos pensar com Silva (1998, p. 92) que o ECA é dotado da natureza de *valor supremo*, pois é também fundamento da República, da Federação, do País, da Democracia e do Direito. Portanto, não é apenas um princípio da ordem jurídica, mas o é também da ordem política, social, econômica e cultural. Daí sua natureza de valor supremo, porque está na base de toda a vida nacional.

Importa anotar também que o ECA é o resultado de uma grande luta do movimento dos direitos das crianças e adolescentes no Brasil, uma luta especialmente de profissionais da assistência social, dos juristas e dos educadores sociais de rua. Conforme Machado (2003, p. 26), a mobilização popular foi tão expressiva que, na época, foi entregue aos constituintes um manifesto em favor da atual redação do Art. 227 da Constituição Federal, contendo cerca de cinco milhões de assinaturas.

Aprofundando a compreensão no campo do *Direito*, entende-se que “os direitos do homem são direitos históricos que emergem gradualmente das lutas que o homem trava por sua própria emancipação e das transformações das condições de vida que estas lutas produzem” (BOBBIO, 1992, p. 31). Assim, a história do ECA é também parte da história dos *direitos humanos*.

No entanto, é necessário referir o que se entende por *direito* na expressão direitos humanos. No sentido estritamente técnico-jurídico, *direito*, segundo Machado (2003, p. 70), é uma pretensão positivada, um bem garantido por uma norma jurídica que corresponde a uma obrigação, cujo inadimplente acarreta uma sanção, potencialmente imposta coercitivamente pelo Estado Soberano. Bobbio corrobora na necessidade de definição do termo *direito*. Ele diz: “apesar das inúmeras tentativas de análise definitiva, a linguagem dos direitos permanece bastante ambígua, pouco rigorosa e frequentemente usada de modo retórico” (BOBBIO, 1992, p. 9). Bobbio sustenta ainda que nada impede que se use o termo de modos indistintos, mas que, entre uns e outros, segundo o autor, “há uma bela diferença” (BOBBIO, 1992, p. 9). Daí que Machado (2003, p. 73) sustenta que muitos autores preferem fazer uso da expressão *direitos fundamentais* para designar *direitos humanos* por tratar-se de uma concepção de direitos absolutos e homogêneos.

Em termos gerais existe uma unanimidade no que diz respeito à defesa dos direitos das crianças e adolescentes de que elas sejam prioridade absoluta. Segundo Kayayan⁴, no que se refere à promoção e defesa dos direitos da criança, o Brasil foi o primeiro país da América Latina - e um dos primeiros do mundo - a acertar o passo da sua legislação com o que há de melhor na normativa internacional. De fato, o artigo 227 da Constituição Federal e o ECA superam de vez

⁴ Agop Kayayan - Representante do UNICEF no Brasil. *O Brasil pode*. Disponível em www.eca.org.br/eca, acessado em 22 de dez 2008.

o desgastado modelo da doutrina da *situação irregular* substituindo-a pelo enfoque da *proteção integral*, concepção sustentadora da Convenção Internacional dos Direitos da Criança, aprovada pela Assembléia Geral da ONU em 20 de novembro de 1989.

Conforme já referido anteriormente a doutrina da *situação irregular* foi constituída do Decreto nº 17943, de 12/10/273 e Lei nº 6697/79. Também integrou a doutrina da *situação irregular* a Lei Nº 4.513, de 1º de dezembro de 1964, a qual autorizava o Poder Executivo a criar a Fundação Nacional do Bem-Estar do Menor, a ela incorporando o patrimônio e as atribuições do Serviço de Assistência a Menores, dando outras providências.

O ECA, sendo portador das concepções da *proteção integral* (também já referido anteriormente) é considerado o mais importante instrumento elaborado em toda a história dos direitos fundamentais da população infanto-juvenil, porque nele estão contidas referências legais, legítimas e exequíveis, que devem impulsionar a reflexão social em favor da construção de uma cultura de direitos. No entanto, a proteção integral precisa tornar-se uma realidade, pois há que se considerar que existe um hiato entre a vida dos adolescentes e aquilo que dispõe a legislação. Embora o ECA, na sua linguagem e conteúdo, tenha rompido com o paradigma da doutrina irregular, sua prática, voltada especialmente para crianças e adolescentes das classes populares, ainda é carregada de estigmas.

3.3 Sobre a ação docente

Aprender como adolescente, ao mesmo tempo em que aprender a ser adolescente se constitui um desafio que não pode ser enfrentado de forma solitária. Neste sentido, é a escola, por excelência, o espaço que produz aprendizagens de várias ordens, inclusive a de ser gente.

Entre tantos desafios enfrentados por professores neste final de século as questões relacionadas à adolescência têm recebido destaque. Há uma espécie de mal estar instalado nas escolas e na sociedade quando a discussão é o que fazer com adolescentes que estão se defrontando com seus próprios desejos e sentimentos.

Em algumas instituições de educação (entre estas, a escola), ao se falar de adolescentes, em especial os des(qualificados) como *em situação de vulnerabilidade social*, é comum relacioná-los com questões como: drogas, sexo, falta de educação, problemas comportamentais, violência, delinquência, famílias desestruturadas, etc. Ou seja, é atribuído aos adolescentes as representações de perigo, de risco, situação que ameaça a existência ou os interesses das *pessoas de bem*. Por um lado, não pretendemos inocentar os adolescentes de suas ações que contribuem para potencializar as representações negativas a seu respeito, por outro, não há como mascarar a realidade difícil dos mesmos, pois residem nas periferias das cidades, estigmatizadas socialmente e (re)produtoras de violências naturalizadas.

Em tempos de *pouca fé* e de *falta de esperança* é confortador atentar para a idéia de que o tempo dos adolescentes é marcado por condições especiais. Disso resulta que, mais importante do que inquirir a respeito de situações problemas por eles enfrentados, é estudar hipóteses a respeito das possibilidades do seu devir. Precisamos nos perguntar, constantemente, o que é o tempo da adolescência para melhor compreender os seus feitos. Da mesma forma, e igualmente confortador, é apostar na escola e nos seus professores, buscando a compreensão de seus ofícios e, principalmente de que são espaços e pessoas, férteis em possibilidades de aprender e ensinar.

Costa (2006) descreve o período da adolescência como um desafio permanente, uma fase que em muitos momentos parece um enigma, um período da vida do ser humano constituído de momentos difíceis e desafiadores, não só para a quem vive como também para aqueles que estão a sua volta, em especial os professores. Pode-se dizer que este profissional da educação, que trabalha com adolescentes, “trabalha dobrado”, pois convive com a irreverência, com o questionamento constante, com a rebeldia e a insegurança. Ou seja, com as características próprias dessa fase, e mesmo tendo conhecimento sobre o tema, isto não torna mais fácil sua tarefa enquanto professor.

Feitas as considerações a respeito do foco da temática, passamos aos aspectos, mais específicos, da metodologia, propriamente dito. Ao escrever sobre o tipo de estudo, Luna (2000, p. 11) afirma que essa é instrumento para “*preparar o caminho de iniciantes à pesquisa e não substituição da prática de pesquisa pela*

metodologia". Da mesma forma, destaca o autor, deve "promover a discussão teórica sobre a realidade e não substituição do fazer pesquisa pelo falar sobre pesquisa".

Com base no que refere Luna, pretendemos tornar este estudo sobre *adolescentes e professores* um processo de aprendizagem coletiva, valendo-se da *pesquisa de natureza qualitativa*.

Neste sentido, devemos responder: por que o interesse pela pesquisa qualitativa? Com base em Melucci (2005, p. 28), inicialmente porque os processos de individualização das sociedades complexas tendem a criar condições de autonomia para os sujeitos individuais. Isto concede para a experiência individual um papel muito importante. Outra dimensão é a importância da vida cotidiana onde os indivíduos constroem ativamente o sentido da própria ação. Cabe referir, no que diz respeito aos atores sociais (neste caso, os pesquisadores) a possibilidade de desenvolver uma escuta sensível e sintonizada com a vida cotidiana.

Enfim, as contribuições de Melucci neste estudo nos convidam a pensarmos como pesquisadoras na relação com os sujeitos colaboradores (adolescentes e professores), e com a realidade que nos propomos a dialogar e observar (escola municipal da periferia da cidade de Novo Hamburgo/RS). Dayrell (Apud MELUCCI, 2005, p. 10) refere que, para Melucci, o processo de pesquisa centra-se na capacidade de construir relações sociais particulares, coletivamente reconhecidas como pesquisas sociais e capazes de produzir o que é considerado como saber social.

Tudo o que é observado na realidade social é observado por alguém, que se encontra, por sua vez, inserido em relações sociais e em relação ao campo que observa. Daí resulta o desenvolvimento da capacidade reflexiva do pesquisador, pois reflexividade implica em uma crítica às pretensões de objetividade e neutralidade do saber e da intervenção do pesquisador (MELUCCI, 2005, p. 11).

Neste sentido, amplia-se o campo de observação e de monitoramento reflexivo incluindo desde elementos micro (as características subjetivas do observador, as práticas banais do cotidiano, etc.) a elementos macro (o sistema mais geral no qual a situação observada se coloca, as interconexões entre as diversas partes do sistema, etc.). "Dessa forma a reflexividade é a consciência do observador de que ele nunca será completamente Outro em relação àquele que observa, e sim parte do campo de observação" (MELUCCI, 2005, p. 11).

A seguir, explicitamos os objetivos da pesquisa.

3.4 Objetivos de pesquisa

Este estudo tem por objetivo problematizar o ECA junto a adolescentes e professores, identificando representações por eles (com)partilhadas e os efeitos dessas representações na dinâmica da vida escolar.

O Quadro 7 apresenta as questões de pesquisa relacionadas aos colaboradores desta investigação.

Quadro 7: Questões de pesquisa

Questões de pesquisa	
Em relação os adolescentes	1. Quais são as representações partilhadas por adolescentes a respeito do ECA? 2. Que efeitos as representações de adolescentes sobre o ECA têm na dinâmica da vida escolar?
Em relação aos professores da EJA	1. Quais são as representações partilhadas por professores da EJA, sobre o ECA? 2. Que efeitos as representações dos professores sobre o ECA têm na dinâmica da vida escolar?
Todos os sujeitos	1. Como se aproximam ou distanciam as representações de adolescentes e dos professores?

3.5. Campo empírico

O campo empírico deste estudo foi uma escola municipal da periferia de Novo Hamburgo/RS.

O Loteamento onde se insere a escola teve o início de sua construção em 1978, em forma de mutirão, envolvendo prefeitura e moradores. Em seguida sofreu a *invasão* de novos moradores que integraram o projeto do loteamento inicial. O Loteamento é então denominado como Loteamento I (que constitui a primeira fase, ou seja, a parceria entre prefeitura e moradores) e Loteamento II (área invadida por moradores que integravam o movimento da luta pela moradia).

A construção do prédio da escola foi idealizada no início do loteamento, sendo inaugurada em 5 de Março de 1988. A sua estrutura física compõe-se de: uma quadra poli esportiva, arquibancada e palco (no centro da escola), oito salas de aula ao redor da quadra, um laboratório de informática, uma biblioteca, um sala de

audiovisual (TV/som/vídeo), uma sala de recursos, um laboratório de informática (em implantação) que será aberto à comunidade, uma cozinha industrial, uma sala de professores e outros gabinetes administrativos. Também têm, na sua estrutura física, depósitos e banheiros. As demandas crescentes do loteamento forçaram a construção de mais onze salas de aula. Estas foram construídas nas dependências do pátio da escola. O pátio conta com uma pracinha, uma quadra esportiva, uma horta e estacionamento.

A escola atende hoje 1178 alunos na modalidade Ensino Fundamental – EF. Destes, duzentos e quatro (204) são alunos da EJA na faixa etária entre 15 e 65 anos. Segundo a vice-diretora, na sua maioria são adolescentes.

Tem no seu quadro docente 62 professores, sendo 12 da EJA (mas não só). A equipe diretiva opera com três profissionais (uma direção geral, uma vice-direção no diurno e uma vice-direção no noturno). Além do quadro diretivo, a escola conta com uma equipe de apoio pedagógico: três coordenações pedagógicas (duas no turno diurno e uma no noturno) e uma orientadora educacional. Há ainda um grupo nomeado de *funcionários* composto por um secretário, seis serviços gerais e quatro merendeiras. A escola conta com a presença permanente da Guarda Municipal – GM (um diurno e um noturno), sendo sempre os mesmos profissionais. Há também a presença de um *vigia* na escola, no horário da meia noite às seis horas da manhã. A modalidade da EJA será o campo específico com o qual este estudo vai se relacionar.

3.6 Procedimentos metodológicos

Nosso principal procedimento metodológico teve por base “os grupos focais”⁵. Thornton (2005, p.14) salienta que não se pode falar de grupos focais sem antes refletir sobre o que se entende por grupos. O autor considera que existem múltiplas definições, aceitando a formulada por M. Shaw (1981), que define um grupo pequeno como sendo *duas ou mais pessoas que interagem de tal maneira que cada uma delas mutuamente influencia e é influenciada*. Thornton confere que atividade, interação e sentimento são os pilares fundamentais de um grupo.

⁵ Também nomeados, segundo Thornton, como grupos de discussão ou grupos orientados.

Ainda para Thornton (2005, p.15) um grupo focal é um tipo especial de grupo quanto a seus objetivos, tamanho, composição e procedimentos. Apóia sua afirmação no em J. Ibañez (1990), o qual sustenta que o grupo toma corpo em dois sentidos, que constituem dois círculos egocêntricos: o *biológico* (o grupo é um corpo de corpos e para formar um grupo há uma seleção dos corpos dos participantes) e o *ecológico* (o grupo se forma em um território, um espaço). Thornton sinaliza que o grupo focal ou grupo de discussão possui, normalmente, entre cinco e doze pessoas e geram dados de interesse, *apontando caminhos* para os investigadores, contudo, não buscam alcançar consenso, elaborar propostas ou tomar decisões.

Gatti (2005) estabelece que grupo focal é um conjunto de pessoas selecionadas e reunidas por pesquisadores para discutir e comentar um tema, que é objeto de pesquisa, a partir de sua experiência pessoal, no caso desta pesquisa, um grupo de adolescentes e um grupo de professores. Ao conduzir o grupo focal, é importante que o pesquisador observe ao princípio da não diretividade, cuidando para que o grupo desenvolva a comunicação sem ingerências indevidas da parte dele (...) não se trata, contudo, de uma posição não diretiva absoluta. (...) Este deverá fazer encaminhamentos quanto ao tema e fazer intervenções que facilitem as trocas, como também procurar manter os objetivos de trabalho do grupo. A ênfase recai sobre a interação dentro do grupo e não em perguntas e respostas. Os grupos focais são particularmente úteis (...) quando se quer compreender diferenças e divergências, contraposições e contradições. Embora alguns critérios pautem o convite às pessoas para participar do grupo, sua adesão deve ser voluntária. O convite deve ser motivador, de modo que os que aderirem ao trabalho estejam sensibilizados tanto para o processo como para o tema geral a ser tratado, ou seja, atividade no grupo focal deve ser atraente para os participantes, por isso, preservar a sua liberdade de adesão é fundamental. A autora lembra que a homogeneidade do grupo segundo alguma ou algumas características está relacionada aos propósitos da análise. A questão da própria imagem, da exposição dos participantes, cria certo desconforto. (...) A gravação em vídeo tem suas qualidades; por exemplo, a possibilidade de verificação imediata de quem está falando ou com quem, ou pode trazer à lembrança, a partir de imagens, algumas emoções que estiveram presentes em um dado momento, ou evocar o clima entre os participantes.

Para alcançarmos os objetivos do presente estudo, foram organizados dois grupos focais: um grupo com cinco professores da EJA e um grupo com quatorze adolescentes. Destes, sete adolescentes eram da EJA , noturno e 7 do EF, diurno.

Após o processo de constituição dos grupos foi proposto encontros semanais, conforme Quadro 8 abaixo:

Quadro 8: Demonstrativo do horário dos grupos focais

	Grupo adolescente	Grupo professores
Dia da semana	Sexta-feira	Segunda-feira
Horário	19 às 21	18h15min - 19h15min
Local	Secretaria de Desenvolvimento Social	Escola
Carga horária	2 horas	45 minutos

Os grupos focais foram orientados a partir de concepções consideradas centrais do ECA, no contexto desta pesquisa. Segue as questões que foram referências para a discussão com os adolescentes, referidas no Quadro 9.

Quadro 9: Questões que orientaram o questionamento sobre as representações com os adolescentes, nos grupos focais.

1. Quais são as representações partilhadas por adolescentes a respeito do ECA?		
Concepção de	Dinâmica dos encontros	Recurso/material
Estatuto da Criança e do Adolescente	Primeiras impressões. Escrever e ou desenhar as ideias que ocorrem para eles quando pensam sobre o ECA.	Folhas de ofício; Giz de cera; Filmadora.
Adolescente, segundo o ECA	Desenhar e escrever sobre a concepção de adolescente e adulto; Apresentar, individualmente, os desenhos e os registros para o grupo;	Folha de ofício, lápis; Laboratório de informática (paint); Filmadora.
Família segundo o ECA	Organizar os adolescentes em 2 grupos para que , através de uma escultura, representem as ideias que têm sobre família; Após a finalização da escultura, solicitar que um grupo comente (leia) o trabalho do outro; Combinar que o grupo, autor da escultura, se manifeste sobre a mesma.	Massinha de modelar; Sucata; Filmadora.
Escola segundo o ECA	Leitura e debate do livro (virtual) “Quando a escola é de vidro” de Ruth Rocha. Art. 53 (Do direito a educação) – Ler e após registrar a compreensão que tiveram do mesmo em um cartaz; Exercício de redação: “A escola dos meus sonhos”.	Laboratório de informática; ECA (um livro para cada); Cartolina; Filmadora.

Trabalho segundo o ECA	Conversas sobre trabalho do adolescente	Filmadora
Ato infracional segundo o ECA	Conversas sobre ato infracional (desenho, relato, registro); Ler e interpretar: Do Art. 103 ao 114 do ECA sobre o ato infracional e as medidas sócio-educativas; Contextualizar as medidas aplicadas ao adolescente praticante do ato infracional (história contada por eles) com o previsto no ECA.	Material para escrever e colorir ECA (um livro para cada); Filmadora.
Direito/Dever segundo o ECA	Propor que os adolescentes escrevam, individualmente, o que pensam sobre direito e dever; Listar os 10 direitos e deveres mais importantes na opinião de cada adolescente; Leitura e interpretação do Art. 15 ao 18 do ECA – do direito à liberdade, ao respeito e a dignidade.	Material para o registro; ECA (um livro para cada); Filmadora.
Proteção segundo o ECA	Conversas sobre a concepção de proteção, segundo o ECA.	ECA (um livro para cada); Filmadora.

2. Quais são as representações partilhadas por adolescentes a respeito dos Conselhos Tutelares, segundo o ECA?

Em dupla, registrar uma experiência pessoal ou de outro adolescente com o Conselho Tutelar; Apresentação dos relatos aos demais colegas;	Papel pardo; Hidrocor; Filmadora.
---	---

As mesmas questões que orientaram a dinâmica do grupo focal com os adolescentes orientaram também o processo de discussão com os professores. Vejamos o Quadro 10 abaixo:

Quadro 10: Questões que orientaram as representações com os professores.

1. Quais são as representações partilhadas por professores sobre o ECA?		
Concepção de:	Dinâmica dos encontros	Recursos
Estatuto da Criança e do Adolescente	Primeiras impressões: falar das ideias que ocorrem para eles quando pensam sobre o ECA. Falar sobre a função e ou finalidade do ECA	Gravador
Adolescente e adulto segundo o ECA	Qual concepção de adolescente e adulto, segundo o ECA? (registro, relato e diálogos entre o grupo)	Material para o registro; Filmadora.
Família segundo o ECA	Conversas sobre a concepção de família.	Filmadora.
Escola segundo o ECA	Conversas sobre a escola, segundo o ECA?	Filmadora.
Trabalho segundo o ECA	Conversas sobre o trabalho, segundo o ECA?	Filmadora
Ato infracional segundo o ECA	Conversas sobre o ato infracional, segundo o ECA?	Filmadora.
Direito/Dever segundo o ECA	Conversas sobre direito/dever, segundo o ECA?	Filmadora.

Proteção segundo o ECA	Conversas sobre proteção, segundo o ECA?	Filmadora.
2. Quais são as representações partilhadas por professores da EJA a respeito dos Conselhos Tutelares, segundo o ECA?		
Conversas sobre o Conselho Tutelar		Filmadora.

Os professores tiveram dificuldades em manter o acordo estabelecido acerca do horário combinado. Destaco, no entanto, que sua dificuldade, em nenhum momento, revelou-se como indisposição ou indiferença em relação à colaboração com a pesquisa. Inúmeras vezes foi possível presenciarmos o “tarefismo” dos professores, envoltos com seus cadernos de chamadas, planilhas, entre outros documentos. Neste sentido, no final do trabalho com os professores, recorri à prática das entrevistas para garantir a finalização da coleta de dados. Igualmente, com a vice-diretora e a coordenadora pedagógica, foram realizadas entrevistas.

3.7 Sujeitos colaboradores da pesquisa

No total, este estudo dialogou-se com vinte e um (21) sujeitos colaboradores, que foram agrupados da seguinte forma: quatorze (14) adolescentes, de ambos os sexos, entre 15 e 18 anos, cadastrados no CadÚnico do Governo Federal, *ou seja, adolescentes que possuem renda per capita igual ou inferior a ½ salário mínimo, os jovens (des) qualificados como a) em situação de risco pessoal e social, b) excluídos, ou ainda c) em situação de vulnerabilidade social*; Cinco professores (2 professores e 3 professoras) da EJA, de escola pública da periferia da cidade de Novo Hamburgo/RS, além de uma coordenadora pedagógica e uma vice-diretora.

Consideramos ainda a questão de gênero que, embora não explicitada no texto inteiro, está reconhecida. Exemplo: onde lê-se “eles”, leia-se “eles e elas”, sendo regra para todas as demais situações. Resta dizer ainda que os nomes dos colaboradores são todos fictícios.

3.8 Instrumentos de pesquisa

Quanto aos instrumentos de pesquisa foram utilizados, além dos grupos focais, diário de campo, relatórios de observação junto aos grupos focais realizados com os adolescentes e professores; vídeos (filmagem dos encontros)

4. APROXIMAÇÕES E DISTANCIAMENTOS NAS REPRESENTAÇÕES SOBRE O ECA DOS ADOLESCENTES E PROFESSORES

*Diego não conhecia o mar.
O pai, Santiago Kovadloff, levou-o para que descobrisse o mar.
Viajaram para o Sul.
Ele, o mar, estava do outro lado das dunas altas, esperando.
Quando o menino e o pai enfim alcançaram aquelas alturas de areia, depois de muito
caminhar, o mar estava na frente de seus olhos. E foi tanta a imensidão do mar, e tanto fulgor, que o
menino ficou mudo de beleza.
E quando finalmente conseguiu falar, tremendo, gaguejando, pediu ao pai:
- Me ajuda a olhar!
A função da arte (Eduardo Galeano/O livro dos abraços)*

Este capítulo focaliza aproximações e distanciamentos nas representações que adolescentes e professores fazem a respeito do ECA. Inicialmente, problematiza a proposta do ECA, em si, posteriormente faz uma análise interpretativa de determinadas dimensões que são, no nosso entender, algumas das dimensões centrais na estrutura do ECA: Noção de “direito” e noção de “dever”; Noção de adolescente noção de adulto; A questão do trabalho do adolescente no ECA; Representações dos adolescentes sobre o Conselho Tutelar; Ato infracional; Família e Escola. Por fim, destacam-se os principais efeitos na dinâmica da vida da escola.

4.1 O Estatuto da Criança e do Adolescente em si

O Estatuto da Criança e do Adolescente tem sido instrumento provocador de diálogos e efetivação de políticas públicas para a infância e adolescência brasileira, porém, convive com dilemas de cunho interpretativo. Tais dilemas

interpretativos têm a ver com as representações, sobre o tema, construídos por diferentes atores sociais, objeto deste estudo.

As representações sobre o ECA, nesta investigação, foram analisadas na perspectiva de Moscovici, a partir do que expressaram os adolescentes e professores colaboradores deste estudo. Para Moscovici (1994, p. 8), o conceito de representação social ou coletiva nasceu na sociologia e na antropologia. Foi obra de Durkheim e de Lévi Bruhl. A produção nessas duas ciências serviu de elemento decisivo para a elaboração de uma teoria da religião, da magia e do pensamento mítico. O referido autor conceitua *representações sociais* como “*conjuntos dinâmicos, seu status é o de uma produção de comportamentos e de relações com o meio ambiente, de uma ação que modifica aqueles e estas, e não de uma reprodução desses comportamentos ou dessas relações, de uma reação a um dado estímulo exterior*” (MOSCOVICI, 1978, p. 50). Considera que não existe um corte entre o universo exterior e o universo do indivíduo - ou do grupo -, ou seja, “*que o sujeito e objeto não são absolutamente heterogêneos em seu campo comum. (...) Isto significa reconhecer o poder criador de objetos, de eventos, de nossa atividade representativa*” (MOSCOVICI, 1978, p. 48). Logo, toda a realidade é uma realidade (re) criada.

Moscovici (1994, p. 9) refere que os fenômenos sociais que nos permitem identificar de maneira concreta as representações sociais e de trabalhar sobre elas são as conversações, dentro das quais se elaboram os saberes populares e o senso comum (...). No entanto, adverte que “*isso não significa que as conversações, os saberes populares ou o senso comum devam ser considerados à parte, ou que se aceite que somente eles expressem as representações sociais*” (p. 10).

Moscovici (1994, p. 11-12) refere ainda sua discordância diante do dualismo frente ao mundo individual e mundo social. Num desses mundos, o da experiência individual, todos os comportamentos e todas as percepções são compreendidos como resultantes de processos íntimos, às vezes da natureza fisiológica. No outro mundo, o dos grupos, o das relações entre pessoas e grupos, tudo é explicado em função de interações, de estruturas, de trocas, de poder, etc. (...) Esses dois pontos de vista, destaca o autor, estão equivocados pelo simples motivo de que o conflito entre o individual e o coletivo não é somente do domínio da experiência de cada um, mas é igualmente realidade fundamental da vida social. A

consequência desta compreensão equivocada segundo o autor, é a construção de uma visão estática, tanto dos indivíduos quanto da sociedade.

Na perspectiva de Moscovici (1978), é possível afirmar que representações sobre o ECA vão se (re) produzindo, (re)criando-se e (re)interpretando-se na visão de cada sujeito colaborador deste estudo.

Num primeiro momento, os adolescentes expressaram suas representações através de desenhos e relatos. É importante destacar que os desenhos foram utilizados apenas no sentido de auxiliar os adolescentes a expressarem suas idéias sobre determinada temática relacionada ao ECA, não havendo a intenção de se realizar qualquer tipo de análise sobre os mesmos.

Os depoimentos dos adolescentes revelaram que estes atribuem ao ECA aquilo que é a intencionalidade do mesmo no seu sentido mais amplo. Conforme estabelecido no seu Art. 1º, o ECA “*dispõe sobre a proteção integral à criança e ao adolescente*”. Através de sua fala e desenhos, um dos adolescentes indicou uma compreensão do ECA na perspectiva dos *direitos*, um outro, na perspectiva da *amizade* e seis adolescentes referiram que o ECA significa *proteção*.

Timóteo (Fig. 4) associou o ECA com os direitos dos sujeitos: “Desenhei um mendigo que foi abandonado pela família e deu a volta por cima. O ECA o ajudou. Agora ele tem uma casa. Já Veloso (Fig. 5) representou no desenho, “os amigos”. Quando solicitado a explicar a relação com o ECA, argumentou: “O conselho tutelar quer que a gente seja todos amigos”.



Figura 4: Um mendigo (Timóteo, 16 anos).



Figura 5: Os amigos (Veloso, 15 anos).

A seguir, a produção dos adolescentes que referiram a questão da proteção. Conforme relato de Buarque (Fig. 6) o ECA “é a casa do conselho tutelar”. Carolina (Fig. 7), por sua vez, destacou que o ECA representa a “segurança, uma casa que protege. A casa onde fica a conselheira tutelar que veio na escola”.



Figura 6: Conselho (Buarque, 17 anos).

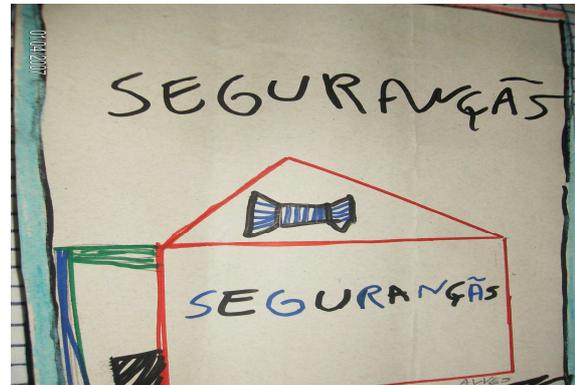


Figura 7: Segurança (Carolina, 16 anos).

Barbosa (Fig. 8) desenhou “as brigas, os assaltos e as mortes que acontecem com as crianças e adolescentes”. No momento de estabelecer a relação com o ECA, ele relatou o seguinte:

Tem relação com os adolescentes. Quando eles brigam, daí a escola pode mandar eles pro Conselho. Daí o Conselho tem que tirar os jovens que brigam, que assaltam, das ruas (pensou). Ah, é que os adolescentes também morrem por causa da violência. Daí o conselho tutelar tem que levar eles para outro lugar, tirar eles da Vila.

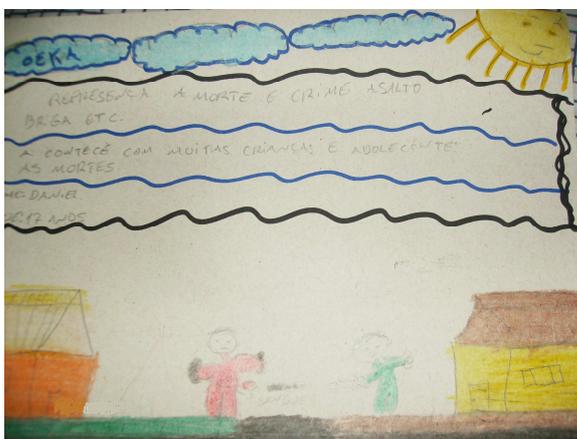


Figura 8: As brigas (Barbosa, 17 anos).



Figura 9: É um adolescente (Jobim, 17 anos).

Jobim (Fig. 9), por sua vez, assim se expressou: – “*É um adolescente*”, disse mostrando seu desenho. Solicitado a dar mais explicações ele disse: – “*Ué ele é o adolescente do ECA*” (incomodou-se com os questionamentos acerca do seu desenho). “*Ah, este loco aqui se droga, daí o conselho tutelar ajudou ele a se internar para ele largar o vício*”.

Ainda na perspectiva da *proteção* e das positivities do ECA, cabe destacar os depoimentos de Geraldo e Reis que explicitaram que o ECA nasceu para “*dar uma ajuda para o adolescente que tá em má fase...*” (Reis, 16 anos), ou “*tirar os adolescentes das drogas e dar um auxílio*” (Geraldo, 17 anos).

No processo de desenhar - uma das atividades iniciais com o grupo de adolescentes - Veloso, Timóteo e Barbosa desenhavam, aparentemente, sem a devida preocupação com o tema proposto. No entanto, quando solicitados a relacionarem suas produções com o ECA, criaram argumentos para indicar a relação com o mesmo. Assim também fizeram os demais adolescentes, com a diferença de que esses desenhavam procurando expressar o significado por eles atribuído ao ECA. Para Moscovici (1978, p. 56), os indivíduos - ou grupos - em sua vida cotidiana não são máquinas passivas determinadas a obedecer, registrar e apenas reagir a estímulos exteriores. Pelo contrário, possuem o frescor da imaginação e o desejo de dar um sentido ao universo a que pertencem. “*(...) de fato, representar uma coisa, um estado, não consiste simplesmente em desdobrá-lo, repeti-lo ou reproduzi-lo; é reconstituí-lo, retocá-lo, modificar-lhe o texto*” (p. 58), como fizeram os adolescentes, sujeitos desta pesquisa, e os professores em situações diferenciadas.

A representação de Jobim sobre o ECA é ainda mais emblemática, pois ela traz em si parte de sua realidade particular, como é possível constatar no Capítulo 2 deste estudo, onde os adolescentes são apresentados e representados a partir do que falaram ou deixaram falar de si próprios. Para Moscovici (1978, p. 50) as representações sociais não são consideradas “opiniões sobre” ou “imagens de”, mas sistemas que têm uma lógica e uma linguagem particulares, “teorias” destinadas à interpretação e elaboração do real. “*(...) No decurso desse emprego, o universo povoa-se de seres, o comportamento impregna-se de significações, os conceitos ganham cor ou se concretizam, enriquecendo a tessitura do que é, para cada um de nós, a realidade*” (p. 51). Neste sentido, pensamos ser possível afirmar

que as representações sociais são influenciadas por uma determinada realidade, assim como, essa realidade pode influenciar as representações. Na situação de Jobim, em particular, vimos o quanto sua realidade influenciou no seu conceito sobre o ECA, um conceito impregnado de significado, carregado da cor e do sabor que tinha a sua vida, naquele momento. Além disso, pensamos que uma determinada realidade pode (ou deve) ser olhada desde a perspectiva de um “holograma”, ou seja, numa perspectiva tridimensional. *“Tal como cada ponto de um holograma contém a informação do todo de que faz parte, também cada indivíduo recebe ou consome as informações e as substâncias vindas de todo o **Universo**”* (MORIN; KERN, 1993, p. 27, grifo nosso).

A análise da fala dos professores revelou que estes também expressam positivities a respeito do ECA, destacando a dimensão da *proteção* tanto à criança e quanto ao adolescente.

*O ECA veio para **garantir os direitos da criança** (...) e, nesse ponto, é muito positivo. Abriu os olhos, tanto das pessoas físicas quanto dos órgãos oficiais* (Coord. pedagógica Anna Bella Geiger).

*Realmente foi feito e teve a intenção de **auxiliar a criança e o adolescente** dos maus tratos, nas dificuldades que eles venham a ter* (Profª. Tarsila do Amaral).

*Concordo que ele veio para auxiliar. Eu acho que quando ela foi feita (a lei) foi realmente para **diminuir a violência contra a criança**, violência em todos os sentidos* (Prof. Di Cavalcanti).

Os discursos produzidos pelos professores nos remetem à Convenção Internacional dos Direitos da Criança, adotada pela Resolução 44/25 da Assembléia Geral das Nações Unidas, em 20 de novembro de 1989. A mesma foi assinada, pelo Brasil, em 26 de janeiro de 1990 e ratificada em 24 de setembro do mesmo ano. Essa Convenção, segundo Mendez (In MACHADO, 2003, p. 15), representou uma alteração daquilo que historicamente foi a essência das relações entre adultos e crianças, transformando *“as necessidades da infância em direitos humanos internacionalmente reconhecidos e o processo posterior de positividade constitucional em direitos fundamentais”*. Conforme a fala dos professores indica,

eles concordam com tal concepção e reconhecem como sendo “*muito positiva*” sua formulação.

No entanto, parece existir certa dicotomia entre *criança* e *adolescente*. A coordenadora pedagógica Anna Bella Geiger, assim como o professor Di Cavalcanti não mencionam o termo *adolescente* nas suas falas. Seria, talvez, uma resistência de reconhecer o adolescente, também como sujeito de direitos da proteção integral?

Os professores colaboradores expressaram também, além de positivities em relação ao ECA, o que estamos denominando, aqui, de limitações do Estatuto da Criança e do Adolescente. Em relação a esta questão, referem, nos seus depoimentos, a supremacia dos direitos das crianças e adolescentes em relação aos deveres.

Veio para atrapalhar (...). Esse estatuto tem que ser bem explicado, principalmente no que diz respeito aos deveres dos adolescentes e crianças, que normalmente eles sofrem disso, que o ECA vem pra trazer só direitos (Prof^a. Tarsila, grifo nosso).

Estão interpretando só o direito do adolescente, os deveres ficaram subentendidos, e aí o subentendido ninguém está lendo (...). Infelizmente ele está sendo mal interpretado e está nos prejudicando na escola ...(Prof. Di Cavalcanti, grifo nosso).

Dois adolescentes também compartilham dessas representações dos professores. Durante uma discussão no grupo focal sobre as denúncias ao Conselho Tutelar, em função de agressão por parte da família ou faltas na escola, eles disseram: “*Eu não denunciaria (...). A criança vai continuar fazendo o que estava fazendo (...). O conselho tutelar vai apoiando a sujeira que os menores estão fazendo. A criança vai continuar faltando aula* (Reis, 16 anos, grifo nosso).

Outro adolescente reforça a compreensão de Reis, ao relatar o caso de uma criança que foi agredida pela mãe, a qual foi denunciada ao conselho tutelar pela vizinha, e que no seu entender, a criança voltou a reincidir no seu comportamento, em função da permissividade do conselho tutelar.

O Reis tá certo no que falou. Eu concordo com ele. Lá em Lomba Grande aconteceu com um guri. A mãe pegou ele e deu uma tunda, daí a vizinha do lado ligou pro Conselho que veio buscar. Daí ele voltou prá casa e continuou

incomodando a mãe dele. Daí um dia ele jogou pedra na casa do lado, da vizinha que tinha denunciado a mãe dele. Daí a vizinha deu uma tunda de pau nele. Daí a mãe dele falou por que ela tinha se metido antes? Daí a mãe disse: Por que a senhora não liga pro Conselho agora? (Barbosa, 18 anos, grifo nosso).

A coordenadora pedagógica também compartilha das limitações do ECA, ao utilizar argumento semelhante ao do adolescente Barbosa, em relação à ação do conselho tutelar: “*Por que que eu digo que a lei não ampara? (...) A criança e o adolescente sabem que **não dá nada**. E aí, o que vai acontecer? **Eles vão reincidir com certeza** (Coordenadora pedagógica Anna Bella Geiger, grifo nosso).*

A partir do discurso dos sujeitos acima nos perguntamos: Seria o ECA uma legislação autoritária? Lemos (2009) recorda que o ECA foi assinado por Fernando Collor de Mello, “*primeiro presidente brasileiro eleito pelo voto direto, após a ruptura com a Ditadura Militar e a emergência de um processo de transição política para a democratização do país*” (p. 1). No contexto da implantação do ECA ainda prevalecia uma cultura política autoritária procedente do regime recém rompido em 1990 onde “*os direitos foram apresentados na forma de concessão feita pelo Estado, dependendo da vontade pessoal ou do arbítrio do governante (CHAUÍ, 1986, p. 54)*. No entanto, devemos lembrar também, que o ECA é fruto de um processo histórico de lutas de diferentes setores da sociedade civil representada e promoveu rupturas com os códigos de menores que vigoravam até então: O Decreto-Lei 17.943-A de 12 de outubro de 1927 e a Lei 6.697, de 10 de outubro de 1979.

Segundo o prof. Di Cavalcanti o ECA “*foi formulado com boas intenções. Só que o momento estrutural do Brasil não é o momento do ECA*”. Antonio Carlos Gomes da Costa, pedagogo que atuou na equipe responsável pela criação do ECA como representante do Fundo das Nações Unidas para a Infância - UNICEF, diz, em entrevista ao jornal “Globo.com⁶”, que o ECA ainda é uma legislação avançada e as políticas públicas devem melhorar para que o texto seja cumprido. O entrevistado diz ainda que há um consenso de que a legislação (o ECA) é avançada porque traz

⁶ Disponível em:
http://74.125.47.132/search?q=cache:j1rdvi8ls_mj:g1.globo.com/noticias/brasil/0,,mul1354140-5598,00-eca%2be%2bavancado%2bmas%2bfalta%2bde%2bestrutura%2bobstrui%2baplicacao%2bdizem%2bespecialistas.html+o+eca+%c3%a9+uma+lei+avan%c3%a7ada+para+o+brasil&c=4&hl=pt-br&ct=clnk&gl=br. Acesso em 12 de janeiro, 2010.

para o interior do panorama legal brasileiro o melhor das normas internacionais. Mas tem um dissenso: é uma lei que o Brasil não tem condições de cumprir. Alguns educadores se posicionam que é preferível ter uma lei exequível, que possa ser cumprida. Uns argumentam que precisamos “piorar a lei” para ficar mais próxima da realidade. Outros, entre os quais se posicionam o autor e nós, entendemos que a realidade é que tem que “ser melhorada”.

Conforme Gomes (1983), uma característica das ações autoritárias é a tentativa de apagar a historicidade dos objetos ou de ver a história como uma linha do tempo. A história como evolução linear seria a marca de uma teleologia e de uma cultura política autoritária. Ainda na perspectiva da autora, precisamos reconhecer as rupturas de paradigmas e a garantia de direitos previstas no ECA, mas, por outro lado, não podemos elevá-lo ao ápice da história das políticas de proteção e atenção voltada para as crianças e adolescentes, pois, dessa forma, estaríamos negando a própria história do que foi a luta dos movimentos sociais, tornando-a linear, evolutiva e contínua.

Para Bobbio (2004, p.43) um dos problemas enfrentados, hoje, pelos países em desenvolvimento é efetuar a proteção dos direitos sociais nas condições econômicas em que se encontram.

A discussão da problemática do ECA transcende o espaço da escola estando presente tensionamentos semelhantes no âmbito da família, conforme revela a fala da professora Tarsila, ao referir, que, na escola “*não pode gritar*” e, na família, “*não pode bater*”.

Uma professora se altera e diz: *Vamos ficar quietos que eu não agüento mais, vamos lá gente, prestar atenção. **Que é isso, sora, tá gritando?** Vou chamar o conselho tutelar, eu tenho direito. Nessas questões assim, os alunos se prevalecem sim, e acham que têm o direito de fazerem o que querem, porque tem o Estatuto que beneficia eles (...). Quem já não usou um psicochinelo em casa? (...) se usou e se usa até hoje e não faz mal. **Com os pais também a gente tem essa fala. Os adolescentes ameaçam: Ah não, bate pra vê, que eu vou chamar o conselho tutelar, eu tenho meus direitos, você não pode bater em mim*** (Prof^a. Tarsila).

Alguns discursos dos adolescentes aproximam-se do discurso da professora. Moraes, adolescente que sofre agressões do seu pai declara que **“bater normal pode, mas espancar? Isso não. Em vez de conversar com ela (a criança) primeiro. Daí se ela não fizer, daí pode até bater, dar uns tapinhas, mas espancar já é uma coisa diferente (...). Tem que ser com exemplo de educação”** (grifo nosso). Timóteo concorda com Moraes: **“É, dar umas cintadas tudo bem, mas paulada, relhada? Isso daí nem em bicho se bate. Nós nem batemos com o relho no cavalo** (Timóteo, 16 anos).

Diferente dos dois adolescentes anteriores, Reis que, assim como Moraes, também sofre agressões do seu pai, refere que **“bater com um chinelo é a mesma coisa que bater com uma pena. Isso daí não adianta (...). Olha até agora eu só apanhei de soco e chute (...). É por isso que eu respeito,** diz ele.

Considerando que as relações com a família (pai), de Moraes e Reis, são relações constituídas de violências diversas, suas representações (acima mencionadas) distanciam-se consideravelmente uma da outra. Isso nos leva a refletir sobre as considerações de Moscovici (1978) de que **“as representações individuais ou sociais fazem com que o mundo seja o que pensamos que ele é ou deve ser. Mostram-nos a todo o instante que, alguma coisa ausente se lhe adiciona e alguma coisa presente se modifica”** (MOSCOVICI, 1978, p. 59).

A questão central em torno da qual se estruturou o ECA - a noção da proteção -, foi intencionalmente discutida tanto com os professores, quanto com os adolescentes. Foi solicitado aos adolescentes que comentassem o Art. 7º do ECA: **“A criança e o adolescente têm direito a proteção à vida e à saúde, mediante a efetivação de políticas sociais públicas que permitam o nascimento e o desenvolvimento sadio e harmonioso, em condições dignas de existência”**.

Os adolescentes, em relação ao Art. 7º do ECA, manifestaram que crianças e adolescentes devem ser protegidos até completar 18 anos, compreendendo a proteção na perspectiva do cuidado, do direito à saúde, direito à escola, direito ao afeto e ao respeito. Na fala deles:

A criança tem o direito de ser protegido e ser sadio (...), cuidado (...) com escola... (Moraes, 14 anos).

Ganhar amor, carinho, atenção, respeito (Carolina, 16 anos).

A pessoa tem que ser protegida até completar os 18 (Toquinho, 14 anos).

A questão da proteção é explicitada de forma diferenciada, por parte dos professores. Um grupo de professores destaca a necessidade de proteção para a criança de “risco”, preservando, no seu discurso, o paradigma da proteção irregular, caracterizando a noção do “menor”, presente nesta legislação. Neste contexto, segundo esses professores, a proteção do Estatuto da Criança e do Adolescente é para determinados tipos de crianças, ou seja, para as crianças e adolescentes que sofrem violências e são negligenciados.

De fato eu acho que o ECA dá a proteção para aquela criança que precisa, a criança que está sofrendo uma determinada situação de violência, de risco. Eu acho que o ECA dá ao conselho tutelar a possibilidade de intervir no sentido de proteger a criança. Quanto a isso, eu acho que o Estatuto é bem eficaz... (Prof. Antônio Lisboa, grifo nosso).

Toda a criança tem que ser protegida. Eu acho que é interessante; as crianças são espancadas, abusadas sexualmente, estas é claro que tem que ser protegidas (Prof. Di Cavalcanti, grifo nosso).

Por outro lado, está presente, na fala dos professores, a referência ao protecionismo quando discutem a questão da proteção às crianças e adolescentes.

O que eu acho incoerente é o **protecionismo** (...). Então eu vou na idéia de que **não dá nada. Eu tenho um ECA que me protege, posso fazer o que eu quero. É isso que normalmente a gente escuta** (Prof. Di Cavalcanti, grifo nosso).

Um dos exemplos utilizados pelos professores para ilustraram a questão do *protecionismo* foi o recente fato ocorrido no município de Viamão/RS⁷, onde uma professora “obrigou” um aluno de 14 anos a pintar paredes pichadas, após a escola ter sido pintada em um mutirão de pais, professores e alunos em um feriado, em setembro/2009. O adolescente teria pichado logo depois da pintura. A professora foi condenada a pagar multa correspondente a meio salário mínimo, ação proposta pela promotora de Justiça da Infância e da Juventude do município.

Tipo o caso de Viamão, esse foi um caso de protecionismo ao adolescente (...). O ECA é mal interpretado, e, como professor de português eu

⁷ Este caso teve repercussão nacional e foi noticiado em muitos veículos de comunicação: jornal impresso, TV, rádio, e internet.

posso afirmar que a questão da interpretação é complicada porque ela é sempre subjetiva (...).Aí o código de ética, entra junto. Mas a proteção sim e acho que é isso que o ECA tem que corrigir (Prof. Di Cavalcanti).

Os depoimentos dos professores expressam uma sensação de impunidade - o qual eles nomeiam de “protecionismo”-, a partir da interpretação do conteúdo do ECA por parte de alguns profissionais, mas não só, também pela ausência de anúncio dos deveres, literalmente, na mesma medida que os direitos, tanto em quantidade quanto em intensidade.

No entanto, entendemos que o fato do adolescente não responder por seus atos de acordo com o *Código Penal* não o torna irresponsável ou impune. O ECA não propõe impunidade, o sistema implantado por ele faz dos jovens, entre 12 e 18 anos incompletos, sujeitos de direitos e responsabilidades e, em caso de infração, prevê o que chamam de medidas socioeducativas, inclusive com privação e restrição de liberdade, também chamada de internação, o que, em realidade, equivale à pena de prisão para adultos. Além do mais, o tempo de “internação” pode ser de até três (03) anos, tempo que não pode ser questionado por recurso nem mesmo diminuído pela tão conhecida condicional, onde cumpridos 1/6 da medida, o adulto se vê livre. Juiz da vara da Infância e Juventude do Rio Grande do Sul, João Batista Costa Saraiva, em palestra realizada no Centro Universitário Feevale, por ocasião da implantação das medidas de Liberdade Assistida e Prestação de Serviço à Comunidade, em Novo Hamburgo/RS, em 2008, declarou que: o que se tem constatado, em não raras oportunidades, é que, enquanto o co-autor adolescente (no caso de atos infracionais serem cometidos por adolescentes na companhia de adultos) for privado de liberdade, julgado e sentenciado, estando em cumprimento de medida, seu parceiro imputável muitas vezes sequer terá seu processo em juízo concluído, estando frequentemente em liberdade.

Ousamos afirmar que, embora o ECA seja considerado uma das mais avançadas legislações de proteção aos adolescentes, há muito trabalho a ser feito para torná-la efetiva. Convivemos com um dilema de cunho interpretativo, além das contradições inerentes com relação ao paradigma da proteção integral.

Face às representações dos professores e adolescentes a respeito do ECA, buscamos entender de que forma estes atores sociais tomaram conhecimento

do mesmo. A grande maioria dos adolescentes desta pesquisa revelou que tomaram conhecimento do ECA através de palestras.

*Eu já **ouvi falar lá na escola** onde eu estudava. (...) Foi a (pausa) lá do conselho tutelar. Daí ela foi lá fazer uma **palestra** para nós... (Carolina, 16 anos, grifo nosso).*

*Eu também, **com esta Conselheira** aí que a Carolina falou (Reis, 16 anos).*

*No curso, lá no Projovem e onde a gente joga bola também (...). Nós **ouvimos falar também por aquelas mulheres** da Feevale que foram lá (Montenegro, 17 anos, grifo nosso).*

Indagados sobre o conhecimento que eles haviam adquirido a partir das palestras, todos responderam que “não lembravam nada”. Na palavra deles:

Ninguém se lembra o que elas falaram (Montenegro, 17 anos).

Eu não lembro mais (Carolina, 16 anos).

Ao manifestarem suas representações sobre o ECA, tanto os adolescentes quanto os professores reconhecem e explicitam o pouco conhecimento sobre o mesmo. Os professores, especificamente, destacaram a necessidade de estudo do próprio ECA: “*Nunca tive um estudo aprofundado do ECA, nunca parei para ler todo ele. E isso é necessário também, termos este estudo prá que a gente tenha condições de trabalhar de forma adequada com os adolescentes*” (Prof^a. Tarsila do Amaral). O conhecimento sobre o ECA para ambos, professores e adolescentes, é mediado pelos conselheiros tutelares, principalmente, através de palestras ou de suas próprias intervenções. As referidas palestras, normalmente são realizadas, focalizando as crianças e adolescentes, como público participante, e os professores acabam participando nas discussões, segundo verbalizou a professora Lygia Clark.

4.2 Noção de “direito” e noção de “dever”

Assim como os desenhos, mapas conceituais foram utilizados como instrumento metodológico no contexto do grupo focal com o objetivo de auxiliar os adolescentes na elaboração e expressão de suas idéias sobre a noção de “direito” e

“dever”. Dutra (2008) explicita a compreensão do que sejam mapas conceituais. Segundo o autor, mapas conceituais são definidos como sendo “*representações gráficas de relações entre conceitos*” (DUTRA, 2008. P. 1). O mesmo autor refere que as palavras que colocamos nas “caixas” do diagrama de um mapa conceitual não são, necessariamente, na perspectiva do sujeito, conceitos. Embora tais palavras possam representá-los, são as relações construídas que os delimitam, no exercício de atribuição de significados somente alcançado por complexas atividades de coordenação de suas interações com objetos, em determinados contextos.

Na dinâmica da construção de um mapa conceitual podemos acompanhar a representação do sistema de significações ativados num sujeito de tal forma que nele também reconhecemos subsistemas que se relacionam apoiando-se mutuamente na construção dessas significações, por um desenvolvimento também de seus sistemas lógicos (DUTRA, 2008. p. 2).

O autor destaca o papel central das *frases de ligação* na elaboração do diagrama do mapa conceitual, aos quais assumem funções estruturantes, responsáveis pelas leis de composição do sistema representado pelo mapa.

Segundo Dutra (2008, p. 5), o mapa conceitual revela-se fértil em possibilidades no sentido de apresentar uma expressão mais fiel do sistema de significações de um sujeito e, mais ainda, um excelente dispositivo de apoio a novas construções conceituais.

A dinâmica realizada com os adolescentes na construção do mapa conceitual envolveu inicialmente sua construção. O mapa acerca da noção de “direito” foi acompanhado de leitura individual pelos adolescentes, enquanto que a noção de “dever” teve apenas o registro do mapa em si. Vejamos a seguir os mapas construídos, quando explorávamos a noção de “direito” e de “dever” com os adolescentes. No grupo focal realizamos várias tentativas de focar um tema de cada vez, primeiro a noção de “direito” e após a noção de “dever”. Porém, um tema sempre era relacionado ao outro e, por isso, reunimos aqui, para efeitos de análise, as duas noções.

Para o adolescente Viola a noção de “*direito*” (Fig. 10) é entendida também na perspectiva do “*dever*”. Nas suas palavras, por exemplo, “*o direito de respeitar e ser respeitado*”. A leitura de seu mapa conceitual sobre a noção de “direito” foi a seguinte:

Todas as pessoas têm direitos. **Direito de respeito e de respeitar os humanos** (reclama que tá difícil de ler, mas continua). Os adolescentes têm direito de trabalho e ganhar dinheiro para a vida. Dinheiro ganhado com o suor de nossas vidas. Saber aproveitar a vida e respeitar as outras pessoas. Se esforçar para conseguir o que quiser e saber usar (Viola, 14 anos, grifo nosso).

A seguir o mapa de Viola:

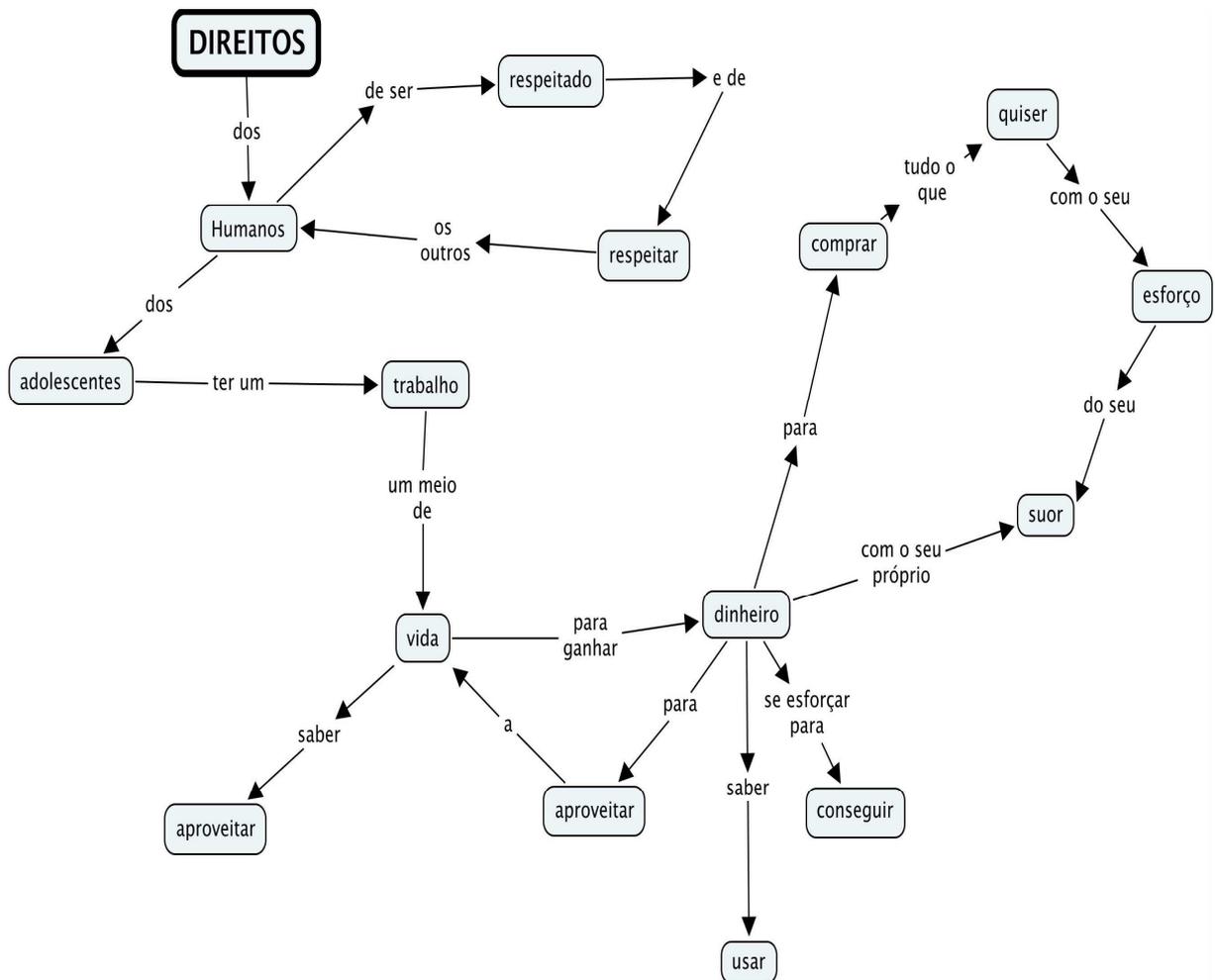


Figura 10. Mapa conceitual “Direito” (Viola, 14 anos).

Da mesma forma, Viola compreende a noção de “dever” (Fig. 11). No seu mapa lê-se: “dever de sair porque todos têm o direito de sair”.

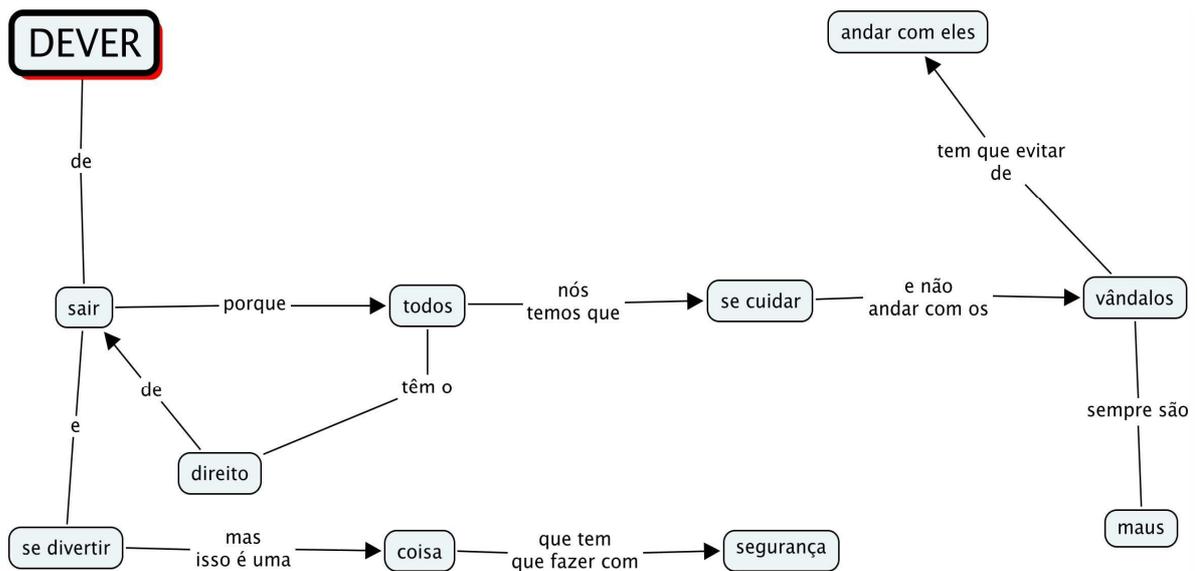


Figura 11. Mapa conceitual “Dever” (Viola, 14 anos)

O mapa conceitual de Gil (Fig. 12), sobre a noção de “direito”, revela que este entende “direito”, também na perspectiva do “dever”. Nesta perspectiva destacamos a seguinte idéia: “*direito de estudar é uma obrigação do aluno...*”. Segue abaixo o seu mapa sobre a noção de “direito”.

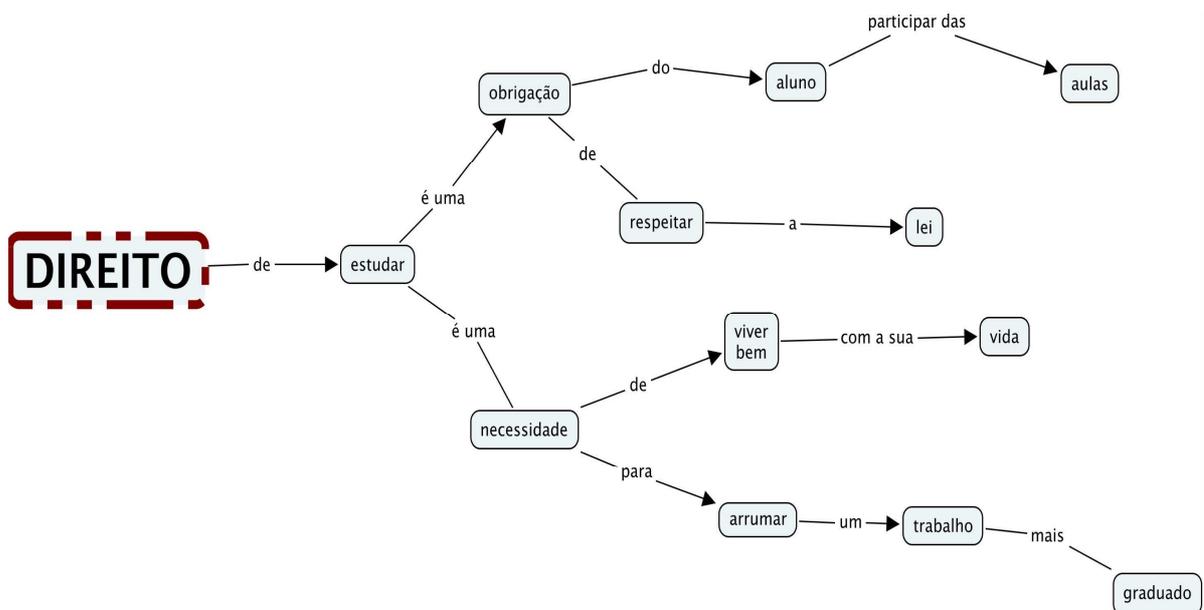


Figura 12. Mapa conceitual “Direito” (Gil, 14 anos).

Gil fez uma leitura do seu mapa conceitual, destacando a compreensão de “direito” e de “dever” em relação ao estudo. Segundo ele: “**Direito é de estudar,**

sendo uma obrigação dos alunos participar das aulas e respeitar a lei. Estudar é uma necessidade de viver bem com os seus familiares para arrumar um trabalho mais graduado” (Gil, 14 anos, grifo nosso).

Assim que Gil terminou a leitura do seu mapa sobre a noção de “direito”, alguns colegas continuaram tensionando a dialética “direito” x “dever”: Segue comentários a respeito do mapa:

Ficou legal. Só não gostei que ele colocou estudar e trabalhar (Veloso, 15 anos).

É um dever da gente (...). Só tem o direito de estudar quem está a fim de estudar... (Carolina, 16 anos).

É um dever (Viola, 14 anos).

É os dois (...). É um dever porque trabalhar é importante para ganhar dinheiro (...). É um direito porque todos precisam de trabalho (Moraes, 14 anos).

Já em relação à noção de “dever” (Fig. 13) Gil revela as possíveis consequências do cumprimento do “dever” de estudar, por exemplo, o qual, se cumprido, garantiria aquilo que chamamos de direitos fundamentais. Segundo expressão do seu mapa conceitual “*deveres de estudar para se alimentar e ter moradia*”.

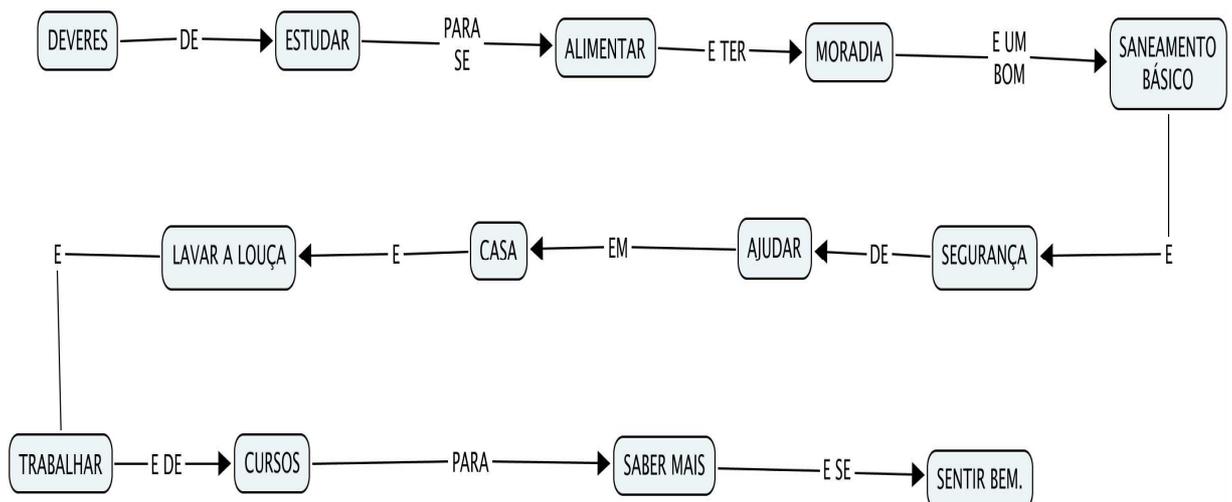


Figura 13. Mapa conceitual “Dever” (Gil 14 anos).

A adolescente Carolina repete a lógica daqueles colegas que percebem a noção de “direito” (Fig. 14) na sua relação com a noção de “dever”. Nas palavras de

Carolina: “*direito que nós temos de respeitar os outros*”. Essa relação fica mais evidente quando ela procede com a leitura do seu mapa. Acompanhemos:

Interessante observar que Carolina não leu o mapa de forma literal. Carolina anunciou a leitura do seu mapa, da seguinte forma: “*Eu escrevi sobre o respeito, sobre a vida do adolescente e a vida de amor com o outro*” (Carolina, 16 anos).

Timóteo e Moraes comentaram o mapa, à medida que Carolina mostrava o desenho do mapa realizando, uma espécie de complemento da leitura feita pela mesma:

Ah, o direito de respeitar e ser respeitado (Timóteo, 16 anos, grifo nosso).

E o direito ao amor que é direito dos adolescentes também (Moraes, 14 anos, grifo nosso).

Abaixo, o mapa conceitual de Carolina, explicitando a noção de “direito”.

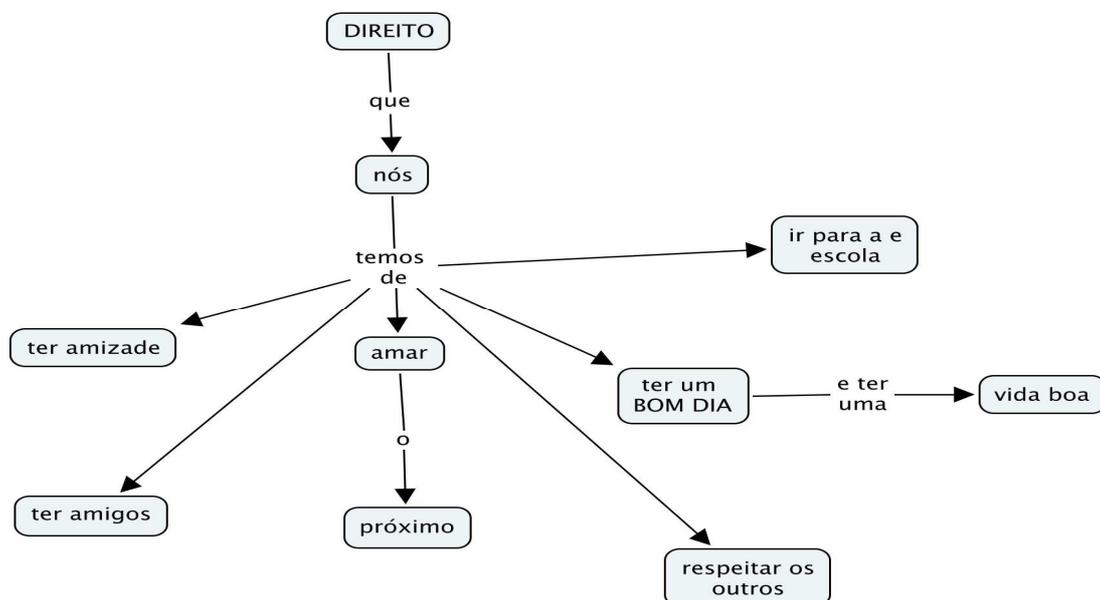


Figura 14. Mapa conceitual “Direito” (Carolina, 16 anos).

Uma possível análise aplicada sobre o mapa conceitual da noção de “dever” (Fig. 15), construído por Carolina, refere-se a uma posição comportamental da pessoa. Conforme registro da própria: “*dever de sair, de estudar e trabalhar, de curtir a vida e escolher tudo com o coração*”. Vejamos o mapa:

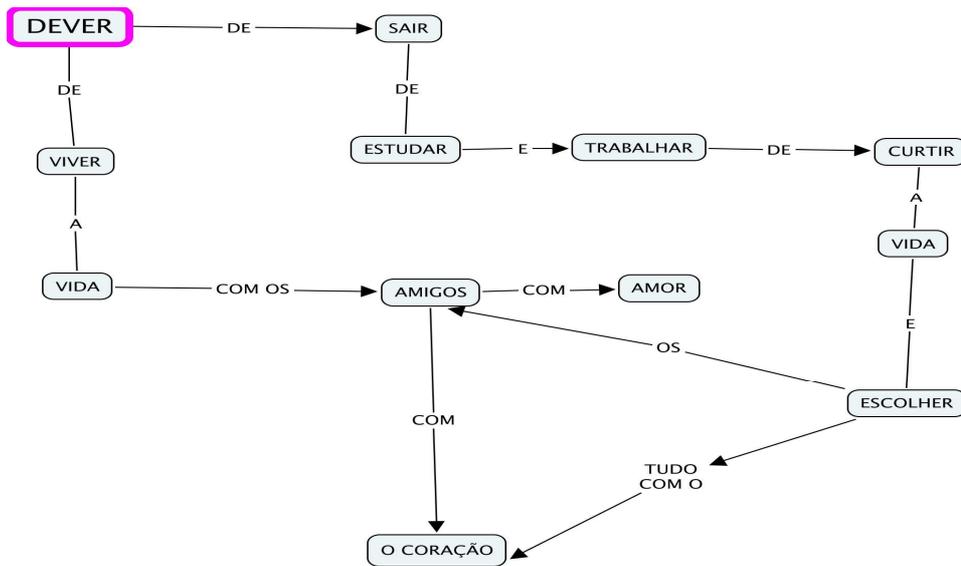


Figura 15. Mapa conceitual "Dever" (Carolina, 16 anos).

Por fim, analisamos o mapa conceitual de Toquinho (Fig. 16), o qual pensou a noção de "direito", como muitos de seus colegas, na perspectiva do "dever". Neste sentido, registrou: "*direito tem a criança de brincar, e também de ser respeitado e de respeitar*". Segue o seu mapa:

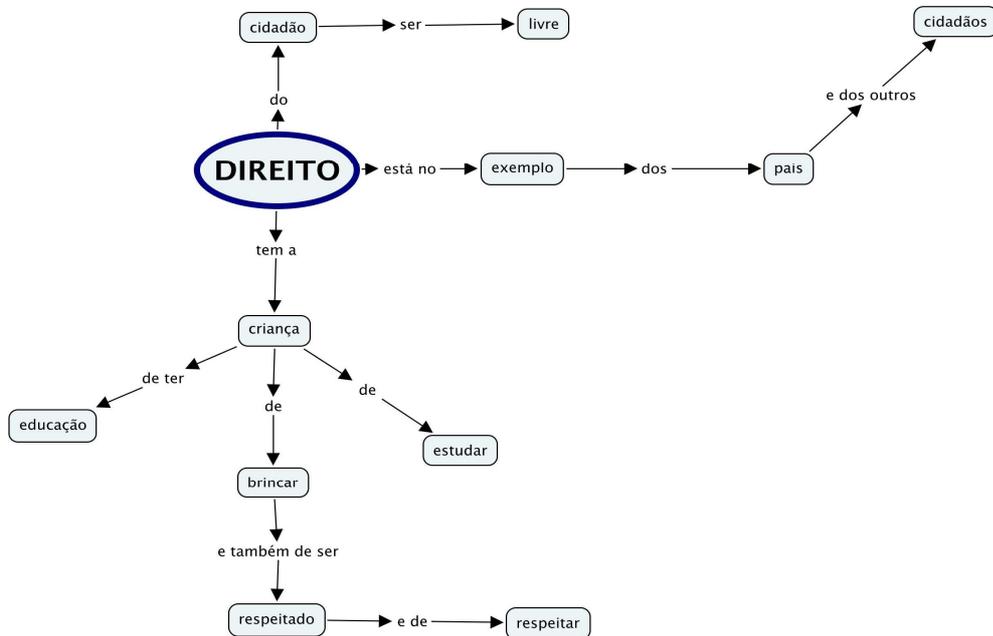


Figura 16. Mapa conceitual "Direito" (Toquinho, 14 anos).

Uma idéia relevante registrada por Toquinho é o "***direito de ter o exemplo dos pais e dos outros cidadãos***". É provável que Toquinho esteja se referindo que não basta ter direito ao pai, por exemplo, é necessário ter o bom

exemplo dele. Uma possível análise cabe referir aqui sobre a importância do quanto as experiências de vida dos adolescentes refletem na sua forma de pensar o conhecimento. Neste sentido, quão rico seria, como professores, conhecermos um pouco da vida dos adolescentes para melhor intervir pedagogicamente visando a aprendizagem. Segue a leitura do seu mapa:

Direito de ter o exemplo dos pais e dos outros cidadãos. “A criança tem direito de estudar, de brincar, tem direito a educação, também de ser respeitada e respeitar” (Toquinho, 14 anos, grifo nosso).

Moraes comentou o trabalho de Toquinho, trazendo, novamente, a discussão dos direitos na sua relação com os deveres. “É a mesma coisa de antes”, afirmou ele. “**É direito e dever.** Foi importante o que ele escreveu: respeitar e ser respeitado”.

Curioso também é o conteúdo que Toquinho utiliza para expressar sua concepção de “dever” (Fig. 17). Ele diz: “dever de lavar a louça (de vidro) com sabão para ficar bem limpo”. É provável que Toquinho esteja se referindo aos seus próprios deveres, neste caso, deveres com os afazeres domésticos.

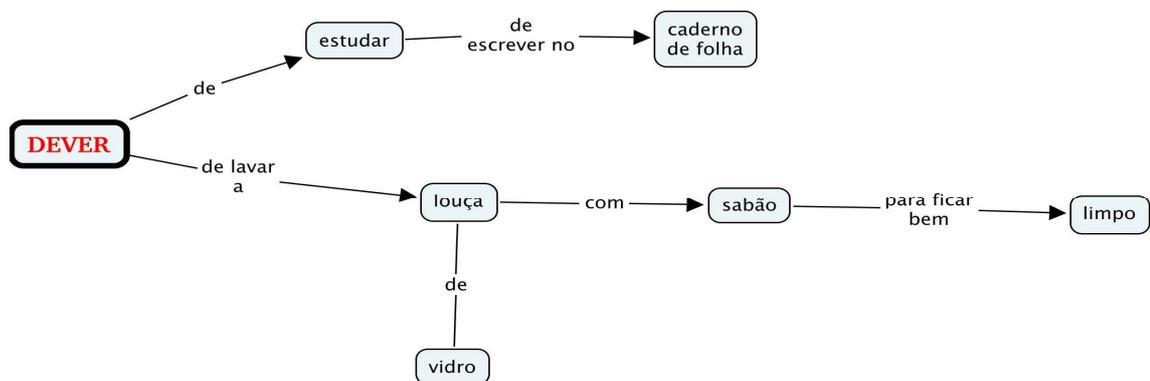


Figura 17. Mapa conceitual “Dever” (Toquinho, 14 anos).

Cabe destacar, ainda, em relação ao trabalho realizado, a partir dos mapas conceituais, que os mesmos foram ferramentas eficazes no sentido de auxiliar os adolescentes a elaborarem as suas ideias. Mais do que pensar o conhecimento sobre as noções de “direito” e “dever”, constitui-se um trabalho lúdico valioso, onde os adolescentes demonstraram satisfação com a criação dos mesmos,

exibindo os seus mapas com orgulho e brincando com a possibilidade de dar forma para os mesmos. Limitamos-nos, aqui, a olhar os mapas conceituais a partir dos objetivos desta pesquisa, mas, muitas outras análises seriam possíveis de ser realizadas.

Solicitados a problematizarem o Art. 15 do ECA, que trata do direito à *“liberdade, ao respeito e à dignidade como pessoas humanas em processo de desenvolvimento e como sujeitos de direitos civis, humanos e sociais garantidos na Constituição e nas leis”*, os adolescentes comentaram:

*Prá eu te respeitar tu tem que me respeitar também (...). Eu **entendi isso, que prá ti ganhar o respeito tem que respeitar o próximo*** (Timóteo, 16 anos, grifo nosso).

*Tá escrito a liberdade e o respeito (...). Tu **tens que respeitar o próximo para ser respeitado*** (Carolina, 16 anos, grifo nosso).

E se tu não respeita, tu não tem liberdade, prá tu ter liberdade tem que respeitar (Barbosa, 18 anos, grifo nosso).

Bobbio (2004, p.74) refere que “direito” (grifo nosso) é uma figura deôntica⁸ (nota nossa) e, portanto, é um termo da linguagem normativa, ou seja, de uma linguagem na qual se fala de normas e sobre normas (...). A figura do direito tem como correlato a figura da obrigação. Assim como não existe pai sem filho e vice-versa, também não existe direito sem obrigação e vice-versa. Ainda, segundo o autor, metaforicamente, podemos afirmar que *“direito e dever são como o verso e o reverso de uma mesma moeda. Mas qual é o verso e qual é o reverso? Depende da posição com que olhamos a moeda”* (p. 53).

Talvez seja importante atentar para o que diz Bobbio (2004), na metáfora da moeda, ao se fazer uma leitura do ECA, lidar com verso e o reverso, ou seja, direitos e deveres, de forma mais dinâmica e contextualizada. Os adolescentes deste estudo exercitaram seu pensamento, articulando as duas noções “direito” e “dever”, na perspectiva indicada por Bobbio, como pode ser observado nos mapas conceituais apresentados e nas representações dos adolescentes, a seguir:

⁸ *A lógica deôntica estuda a validade de argumentos nos quais frases regidas por expressões como **É obrigatório que...**, **É permitido que...** desempenham papel relevante (...). A lógica deôntica recebe o seu nome da palavra grega *déon* (necessidade, o que é preciso). Em resumo, essa lógica pode ser entendida como a lógica das normas, no sentido do que seja obrigatório ou permitido (GOMES, 2008, p.1).*

A insistência de Carolina de que ambos, direito e dever, significavam a mesma coisa se manifestava nos depoimentos dos colegas:

É os dois, tu tem que respeitar e ser respeitado (Gil, 14 anos).

Tomar banho é os dois também. Um direito e um dever (Barbosa, 18 anos).

Por exemplo, eu tenho o direito e o dever de estudar (Gil, 14 anos).

Quando a gente tem prova, tem que estudar para não rodar, aí é um dever (...). Prá gente não ficar burro e crescer na vida, então isso é direito (Viola, 14 anos).

E o governo tem obrigação de dar escola e isto é um dever (Gil, 14 anos).

Gil complementa a fala de Viola, que se referia aos direitos e deveres dos adolescentes, explicitando também os deveres do Estado. Neste sentido podemos clarificar com Bobbio (2004) a concepção individualista do direito. Segundo o autor, esta concepção foi fomentadora de desunião, de discórdia, de ruptura da ordem instituída.

A concepção individualista significa que primeiro vem o indivíduo, que tem valor em si e, depois o Estado, e não vice-versa, já que o Estado é feito pelo indivíduo e este não é feito pelo Estado. [...] Nessa inversão da relação entre indivíduo e Estado, é invertida também a relação tradicional entre direito e dever. Em relação aos indivíduos, doravante, primeiro vêm os direitos, depois os deveres; em relação ao Estado, primeiro os deveres, depois os direitos (BOBBIO, 2004, p. 56).

Os professores, também problematizaram a afirmação de Carolina: “*Eu acho que direitos e deveres é a mesma coisa*”. A professora Lygia Clark, concordando com a reflexão da adolescente, disse o seguinte: “***Eu acredito que sim, um não existe sem o outro. Estão fortemente ligados os dois. Direito é tudo aquilo que se pode e deve ter e dever o que se pode fazer para ser um cidadão, para conviver com as pessoas***” (grifo nosso).

A Coordenadora pedagógica Anna Bella Geiger também concordou com este posicionamento afirmando: “*Todo o direito é meu, até eu esbarrar no outro (...)* ***O meu direito vai até onde o direito do outro começa. A minha liberdade vai até onde a liberdade do outro começa*** (grifo nosso).

Há, no entanto, outros professores que discordam da afirmação da adolescente e de seus colegas. Vejamos:

*Eles andam juntos, com certeza, eu tenho meus direitos e tenho os meus deveres. **A mesma coisa não é.** Mas eles andam juntos sim (Prof. Di Cavalcanti)*

Não. São bem diferentes. *Direito é o que a pessoa deve reivindicar para si. E deveres é o que se espera que uma pessoa faça ou que não faça. Dever é também não fazer determinadas atitudes, ou seja, dever de ser controlada, de ser paciente... (Prof. Antônio Lisboa, grifo nosso).*

Observamos aproximações do discurso de alguns adolescentes e professores a respeito do ECA. Este, quando fala em deveres - explicitamente - diz respeito aos deveres dos outros, exceto o Art. 6º, que diz: “*Na interpretação desta Lei levar-se-ão em conta os fins sociais a que ela se dirige, as exigências do bem comum, **os direitos e deveres** (grifo nosso) individuais e coletivos, e a condição peculiar da criança e do adolescente como pessoas em desenvolvimento*”. Além do Art. 6, os “deveres” dos adolescentes estão explicitados no Art. 112, referindo-se à prática de ato infracional. Neste caso, cabe à autoridade competente aplicar medidas socioeducativas, que vão da advertência à internação em estabelecimento educacional, do adolescente.

Observa-se que, em muitas situações, os adolescentes fizeram uma interpretação do ECA, a partir dos deveres, contrariando as representações de professores de que os adolescentes entendem o ECA apenas na perspectiva do direito, como explicitaremos a seguir.

Parece estar presente um *mal estar* entre os professores, particularmente no que diz respeito à explicitação de direitos dos adolescentes no ECA: Codo e Vasques-Menezes (1999, p. 238), ao estudarem a saúde mental e o trabalho do professor, anunciaram a existência de uma síndrome de desistência do educador, que pode levar à falência da educação: o “burnout”. Esta síndrome é tratada como uma espécie de resposta ao *stress* laboral crônico, sendo expressão do sofrimento psíquico e da deterioração afetiva da pessoa (...). Uma síndrome através da qual o trabalhador perde o sentido da sua relação com o trabalho, de forma que as coisas já não o importam mais e qualquer esforço lhe parece ser inútil. Esta síndrome afeta profissionais da área de serviços quando em contato direto com seus usuários, fazendo parte destes os profissionais da educação e saúde, policiais e agentes penitenciários, entre outros. Tomemos, como exemplo, o discurso da coordenadora pedagógica da escola sobre a questão da “expulsão da escola”:

Antes do ECA existia a expulsão que era o extremo. Mas a suspensão era uma coisa que acontecia com frequência e com o apoio dos pais, no sentido de que não está agindo corretamente, então vamos levar para casa para pensar (...). E o que acontece se a escola suspender? Se um pai for lá ao juiz, ou no conselho tutelar, eles vão dar a autorização prá que no outro dia ele esteja na sala de aula. E isto fragiliza muito o papel do professor e o papel da escola. Inibe e além de inibir ele afugenta as possibilidades, deixa o professor desestimulado porque ele também não pode fazer nada (Coord. pedagógica Anna Bella Geiger).

Esta situação nos leva a refletir a respeito da discussão que Arroyo (2004) desenvolve em “Imagens Quebradas” ao referir que as condutas dos adolescentes põem em entredito nossos poderes e saberes, nossas auto imagens doentes. E de maneira radical, na raiz, há motivos para perplexidades. Ao estabelecer uma relação com os adolescentes estamos instalando uma relação com nós mesmos. Aprendemos e nos aprendemos, por isso, as tensões e medos são legítimos (...). Os adolescentes parecem nos dizer de forma desafiante: *“repensem sua visão sobre nossa infância e adolescência. Somos obrigados pela vida a viver outras infâncias, adolescências e juventudes”* (ARROYO, 2004, p. 36).

Arroyo (2004, p. 39) nos desafia a pensarmos o se *“em vez de condenar os alunos não seria mais profissional perguntar-nos se eles e elas são livres para escolher as formas indignas de viver sua infância, adolescência e juventude?”* Perguntar-nos se temos o direito de suspendê-los da escola e das salas de aula porque suas condutas não cabem nos limites de nossas precárias condições de trabalho? Conforme o autor, *“é legítimo que os mestres sonhem com alunos bondosos, ordeiros, condescendentes, porém não é profissional condenar crianças, adolescentes e jovens por serem feitos violentos e ameaçadores pela vida”* (ARROYO, 2004, p. 39).

Trabalhar com adolescentes requer diálogo e aposta incondicional. Andar na contramão desses princípios é como tomar “o bonde errado”. Parafraseando Arroyo (2004, p. 42), imagens perdidas, não fazem a história.

Segundo os professores, nas representações dos adolescentes, há certa supremacia dos direitos em relação aos deveres, estabelecidos pelo ECA. A professora Anita Malfatti salienta que *“até tem no ECA os deveres, só que os direitos é que são mais frisados* (grifo nosso).

Para o professor Di Cavalcanti o dilema do ECA é de cunho interpretativo, pois os deveres estão subentendidos, mas “as pessoas só *entendem os direitos*”. Na sua concepção, os deveres deveriam estar explicitados no ECA, da mesma forma que os direitos. Nas suas palavras:

Ele (o ECA) *trata dos direitos da criança e do adolescente. Mas, depende da interpretação de cada um, **porque assim como ele têm direitos, ficam subentendido os deveres.** Só que **as pessoas não subentendem os deveres, só entendem os direitos.** (...) Então, eu acho que precisa ser pensado novamente isso. **Eu tenho que escrever que as pessoas têm deveres (...).** Tem **que estar escrito lá** (Prof. Di Cavalcanti, grifo nosso).*

A representação do professor Antônio Lisboa revela, além da supremacia dos direitos em relação aos deveres, outra reflexão importante a respeito da concepção do ECA em relação ao paradigma da Doutrina Irregular, já esboçada anteriormente. Segundo expressou o professor, o ECA é direcionado ao segmento da infância e adolescência, potencialmente capaz de cometer algum ato infracional, reforçando a ideia de que o ECA fora concebido para um determinado tipo de criança e adolescente, neste caso, aqueles que são capazes de cometer o ato infracional, e cujas imagens de criança e adolescente não encontram correspondência no imaginário dos professores. Em suas palavras “a *criança e o adolescente que têm um comportamento dentro do esperado não estão tão sujeitas ao Estatuto*”. Segue o seu depoimento, na íntegra:

*Eu acho que **o ECA tem muitos direitos e poucos deveres.** Especialmente, a criança e o adolescente com a tendência de práticas de “atos infracionais” (SIC), especialmente eles. **Porque a criança e o adolescente que têm um comportamento dentro do esperado, não estão tão sujeitas ao Estatuto.** Então me parece que o Estatuto da Criança e do Adolescente tem o seu direcionamento para **este tipo de criança** (Prof. Antônio Lisboa, grifo nosso).*

Retomemos aqui a reflexão dos direitos pensados na perspectiva dos deveres. Bobbio (2004, p.53), ao utilizar a moeda, como elemento metafórico, para explicar a noção de direitos e deveres, refere que a moeda da moral foi tradicionalmente olhada, mais pelo lado dos deveres do que pelo lado dos direitos. A esta posição, do autor, também nos filiamos e, por isso, indagamos: Ao fazermos esta reflexão, como professores, sobre a supremacia dos direitos em relação ao

ECA, não estaríamos buscando, novamente, o paradigma da proteção irregular? Ou ainda, resistindo ao paradigma da proteção integral? Será que já superamos a transição entre um paradigma e outro? Conforme Bobbio (2004, p. 53) refere, a função principal da lei “*é a de comprimir, não a de liberar; a de restringir, não a de ampliar os espaços de liberdade; a de corrigir a árvore torta, não a de crescer selvagemmente*”. Segundo o próprio autor, não é difícil compreender as razões desta lógica:

O mundo da moral, tal como aqui o entendemos – como o remédio ao mal que o homem pode causar ao outro -, nasce com a formulação, a imposição e a aplicação de mandamentos ou de proibições, e, portanto, do ponto de vista daqueles a quem são dirigidos os mandamentos e as proibições, de obrigações. Isso quer dizer que a figura deontica originária é o dever, não o direito (BOBBIO, 2004, p.52).

Para a coordenadora pedagógica, o ECA falhou no seu processo de implantação, exacerbando a lógica dos direitos em relação aos deveres. A coordenadora acrescenta que as crianças e adolescentes têm clareza apenas dos seus direitos. Vejamos o seu depoimento:

*A questão da implantação do ECA que prá mim teve falha, quando se partiu para o extremo (...). **nas práticas se apegaram na questão de direitos, não de deveres (...). E aí, o que gerou? (...) se confundiu muito o que era direito e o que era dever, onde as crianças e adolescentes não têm definido o que é direito e o que é dever. Eles têm simplesmente, bem claro, o que é de direitos...*** (Coord. pedagógica Anna Bella Geiger, grifo nosso).

Para a vice-diretora Regina Silveira o ECA prejudica o trabalho da escola. Segundo ela, uma criança ou adolescente que falta muito na escola não tem o devido respaldo da Lei. Não há a efetiva proteção do ECA para essas situações. Nas palavras de Regina, o que ela percebe do ECA “*é que ele veio **prejudicar o trabalho com os adolescentes e as crianças (...). Uma criança ou um adolescente que falta muito (na escola), que mata aula, para mim não está respaldado pela lei que protege ele...*** (grifo nosso).

Destacamos ainda que as representações de adolescentes e professores sobre a questão dos direitos e deveres, a partir do que dispõe o ECA, ou do que estes imaginam estar nele disposto, tensionam as relações no cotidiano da escola. Um assunto que, talvez, devesse ser agendado, no âmbito da instituição escola, a fim de (des) naturalizar algumas crenças, contribuindo também para a transição do

paradigma da proteção irregular ao paradigma da proteção integral. Além disso, uma pauta mais ampla e de igual importância, talvez fosse relevante, considerando as manifestações dos professores, em especial, no que diz respeito à supremacia ou exacerbação dos direitos, comparativamente aos deveres, por parte dos adolescentes. Precisamos nos perguntar se o ECA contém, em si, resquícios de uma cultura autoritária, dado o contexto político na época de sua implantação. É preciso, no nosso entender, radicalizar a democracia e decompor o seu conteúdo numa análise contextualizada, que enfrente as questões polêmicas e demais elementos que possam dificultar a vida de crianças e adolescentes.

4.3 Noção de adolescentes e noção de adulto no ECA

Comumente entendemos “adolescência” como sendo a fase do desenvolvimento humano que marca a transição entre a infância e a idade adulta. Os termos “adolescência” e “juventude” são por vezes usados como sinônimos, como em alemão (Jugend e Adoleszenz⁹), inglês (Youth e Adolescence¹⁰), por vezes como duas fases distintas, mas que se sobrepõem. A ONU define como jovem as pessoas que têm entre 15 e 24 anos de idade, facultando às diferentes nações definirem o termo de outra maneira. A Organização Mundial da Saúde¹¹ define adolescente como o indivíduo que se encontra entre os dez e vinte anos de idade e o ECA, foco deste estudo, designa como adolescentes os sujeitos na faixa etária dos doze aos dezoito anos. Neste sentido “adolescência e juventude” podem se sobrepor e, por vezes, se confundir. Mas, fizemos neste trabalho a opção de explicar o termo “adolescente/adolescência”, principalmente por tratar-se de um estudo sobre o ECA com pessoas de 13 a 18 anos.

Mas afinal, o que significa adolescência? É possível uma determinação consensual a respeito desse termo? Em algumas normativas estrangeiras, a palavra adolescente inexistente. Na Argentina e no Uruguai é comum encontrar a terminologia “los niño”. “*Para a legislação uruguaia, ‘niño’ é toda pessoa física desde que nasce*

⁹ Disponível em: <http://www.stangl.eu/psychologie/definition/Adoleszenz.shtml>. Acesso em 25 de janeiro, 2010.

¹⁰ Disponível em: <http://www.springer.com/psychology/child+&+school+psychology/journal/10964>. Acesso em 25 de janeiro, 2010.

¹¹ Saúde e prevenção nas escolas: guia para a formação de profissionais de saúde e de educação. Brasília: Ministério da Saúde, 2006.

até a que adquire a idade de 21 anos” (KAMINSKI, 2002, p. 39). Na França e no Canadá “utiliza-se o termo ‘les enfants’ para designar uma pessoa com menos de 18 anos de idade” (KAMINSKI, 2002, p. 39).

Buscamos um entendimento da questão, também em Melucci (1997, p. 8) que se apóia na dimensão do tempo para compreender a adolescência e a juventude. Para ele, adolescência é a idade na vida em que se começa a enfrentar o tempo como uma dimensão significativa e contraditória da identidade. A adolescência inaugura a juventude e constitui sua fase inicial. O mesmo autor refere que, na sociedade contemporânea, a juventude não é somente uma condição biológica, mas uma definição cultural.

Observamos que a noção de “adolescência” ou “juventude” tende a ser, constantemente, adjetivada. Nos discursos proferidos pelos adolescentes eles atribuem a si próprios uma carga de responsabilidades, deveres e obrigações. A escola é da ordem da obrigação, do dever, enquanto que o lazer é tido como “momento”, uma possibilidade. Por outro lado, aparece também a “balada” como algo importante na vida dos adolescentes, além das marcas da violência da droga. O aspecto do “trabalho” e do “emprego” também são significativos. Vejamos o que nos dizem, a respeito de si próprios, os adolescentes deste estudo:

*O adolescente é uma pessoa que **se agita e briga. Não tem paciência com os outros e gosta de fumar muito** (Barbosa, 17 anos, grifo nosso).*

*Adolescente é uma pessoa **agressiva...** (Moraes, 15 anos, grifo nosso).*

*O adolescente **escuta som, vai para a balada** e ficam até mais tarde com os amigos (Buarque, 17 anos, grifo nosso).*

***Os adolescentes são mais uma parte de nós.** Os pais achavam que a vida dos adolescentes era mais fácil que a deles. Hoje eles acham que **a vida dos adolescentes não é mais fácil por causa dos vícios** (Carolina, 16 anos).*

*O adolescente é **responsável pelos seus atos e deve ter uma oportunidade de emprego** (Timóteo, 16 anos, grifo nosso).*

Na palavra dos professores, os adolescentes “são pessoas entre 12 e 18 anos, um ser que se encontra em momento de transição entre a infância e a vida

adulta” (Prof^a. Lygia Clark). Além disso, carecem de orientação, pois, por vezes, possuem comportamentos inadequados, conforme depoimento a seguir:

É um ser humano com determinada faixa de idade já com uma determinada visão de mundo, de sociedade. Ainda demonstra comportamento que necessita de orientação. Suas atitudes, em virtude da idade e do conhecimento que possui, por vezes, não são as mais adequadas (...). Precisa de orientação quanto ao seu comportamento... (Prof. Antônio Lisboa).

O ECA, no seu Art. 2º, considera adolescente a pessoa entre doze e dezoito anos de idade. Em parágrafo único refere que, nos casos expressos em lei, aplica-se excepcionalmente a legislação às pessoas entre dezoito e vinte e um anos.

Sabemos que a adolescência é uma fase diferenciada da infância e da idade adulta e tem sua origem já na antiguidade. Ariès (2006) resgata a ideia de adolescência, ao investigar a história social da criança e da família. O autor afirma que um homem do século XVI ou XVII se espantaria com as exigências de identidades civis que nós, na contemporaneidade, nos submetemos com naturalidade. *“Hoje em dia não temos mais ideia da importância da noção da idade nas antigas representações do mundo. A idade do homem era uma categoria científica da mesma ordem que o peso ou a velocidade o são para nossos contemporâneos”* (p. 4).

Em um dos textos, da idade média, analisado por Ariès (2006, p. 6), o autor constatou um número de sete (7) idades. A idade da *infância*, do nascimento aos 7 anos; A idade da *pueritia*, até os 14 anos; a idade da *adolescência*, até os 28 anos; A idade da *juventude*, até os 45 anos; a idade da *senectude* (não há uma idade precisa em anos): nesta fase a pessoa não é mais jovem, mas ainda não é velha; a idade da *velhice*, até os 70 anos e, por fim, a idade chamada *senies*, última parte da velhice, que se estende até a morte.

Com base no discurso dos professores, podemos afirmar que o vocabulário da primeira infância se alargou, mas subsistiu a ambiguidade entre *infância* e *adolescência*, de um lado, e *juventude*, de outro, até os dias de hoje.

Ariès (2006, p. 14) refere que o primeiro adolescente moderno surgiu na Alemanha, e na França surgiu em torno dos anos de 1900. A partir de então, a

juventude, que era a adolescência, tornou-se um tema literário e preocupação dos moralistas e dos políticos. A juventude apareceu como depositária de valores novos, capazes de reavivar uma sociedade velha e esclerosada. O autor refere que para cada época correspondeu um período particular da vida humana: “a **juventude** é a *idade privilegiada do século XVII, a **infância** do século XIX e a **adolescência** do século XX*” (p. 16, grifo do autor).

Os adolescentes constroem sua auto-imagem, também, a partir das representações dos outros sobre si. Segundo Moscovici (1978, p. 41):

As representações sociais são entidades quase tangíveis. Elas circulam, cruzam-se e se cristalizam incessantemente através de uma fala, um gesto, um encontro, em nosso universo cotidiano. A maioria das relações sociais estabelecidas, os objetos produzidos ou consumidos, as comunicações trocadas, delas estão impregnados.

O que podemos perceber é que, para os adolescentes deste estudo, o período da adolescência está fortemente marcado, principalmente pelos limites que circundam a vida da sua comunidade: a violência, o trabalho precarizado (“servicinho”) para ajudar a família, a droga, o “dever ser” entre outros elementos que nos escapam à compreensão. Seriam as representações de uma adolescência estigmatizada socialmente? Positivamente eles destacam as baladas e a escola, porém esta última é compreendida do ponto de vista do “dever” (*deve ir à escola*). Os adolescentes, pelo que nos foi possível conhecer, são pessoas, também, envolvidas em serviços voluntários na comunidade. Adoram futebol, namoram, fazem cursos de cunho profissionalizante, são ótimos cozinheiros, solidários uns com os outros, entre outras positivities. Cabe então perguntar-nos: por que aquilo que é do âmbito do positivo de suas vidas e da vida de sua comunidade não é explicitado?

Outro aspecto explorado na pesquisa por adolescentes e professores foi a noção de “adulto”, segundo o ECA. Para os adolescentes os adultos são pessoas que têm mais experiência, são responsáveis pelo sustento de suas famílias. A seguir, suas falas:

O adulto já se manda e pensa mais (Reis, 16 anos).

Têm mais experiência (Moraes, 14 anos).

O adulto é uma pessoa que trabalha para sustentar a sua família e a própria casa (Timóteo, 16 anos).

Os adolescentes identificam os adultos como sujeitos capazes de ensinar e ser referência positiva para eles. Seriam os professores, a família (pais e tios), os vizinhos, um médico, um amigo. Porém, chamam a atenção para o cuidado que devem ter em relação aos amigos, pois, em sua opinião, nem todos os amigos poderão ser referências positivas. Na palavra deles:

Os professores, os tios (Veloso, 15 anos).

Os pais, a família, os vizinhos (...). As coisas que dão na TV são feitas por gente (Moraes, 14 anos).

Um amigo mais próximo (Reis, 16 anos).

Depende dos amigos (Veloso, 15 anos).

Foi o que eu falei, um mais próximo (Reis, 16 anos).

Os pais são responsáveis pelos filhos (Barbosa, 18 anos).

Também um médico é um responsável por ensinar coisas boas (Carolina, 16 anos).

Os adolescentes identificaram também os adultos capazes de ensinar e ser referência negativa para eles. Enquadram nesta categoria as pessoas caracterizadas como: dependentes químicos (drogados), traficantes, estupradores, pedófilos, bandidos, assassinos e, mesmo, a própria família (mãe). O adulto seria também responsável pelo ensinamento de “coisas ruins”. Vejamos a quem indicam como contra exemplos:

Os drogados (Carolina, 16 anos).

Os traficantes, os estupradores, os pedófilos (Moraes, 14 anos).

Os bandidos (Toquinho, 14 anos).

Os assassinos (Buarque, 17 anos).

Tem mãe que não tá nem aí, que não apóia. Por isso os filhos estão por aí, perdidos (Barbosa, 18 anos).

Adulto pode ensinar outras pessoas, ou pode ser mau também, ensinar coisas ruins assim, como droga... (Veloso, 15 anos).

Os professores também problematizaram a noção de “adulto”. Suas representações se aproximam muito das representações dos adolescentes. Num

primeiro momento expressaram que o adulto é uma pessoa acima de 21 anos, dotada de discernimento, responsável (ou deveria ser) pela orientação das crianças e adolescentes, independente de vinculação de parentesco, assegurando os direitos dos mesmos.

Segundo os professores, configura-se como adulto:

*Alguém que vai exercer uma responsabilidade sobre as crianças e adolescentes (...), possa dar uma orientação (...). **Espera-se que os adultos tenham esta responsabilidade, mas nem sempre eles têm*** (Prof. Antônio Lisboa, grifo nosso).

*Pessoa acima dos 21 anos, responsável por si e por seus atos (...). Deve assegurar o direito da criança e do adolescente (...), aquele que tem o discernimento, o **dever de cidadão, tendo ligação ou não com a criança*** (Prof^a. Lygia Clark).

A concepção de adulto partilhada pelos professores consequente com a que está explicitada no Art. 4º do ECA:

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

Por outro lado, o professor Antônio Lisboa aponta que “*nem sempre os adultos são responsáveis como deveriam ser*”, um discurso que novamente se aproxima do que já expressaram os adolescentes. Aliás, aproximação esta que nos convida a pensar o seguinte: se a prática do diálogo entre uns e outros fosse recorrente, não poderiam ser os adolescentes inspiradores da aprendizagem de seus professores? Se, como professores, nos propuséssemos a nos aproximar mais da vida dos adolescentes, permitindo que estes relatem situações do seu cotidiano, não estaríamos promovendo a alegria do encontro, com eles e com nós mesmos? No entanto, conforme alerta Arroyo (2002, p. 15) “*trajetos tão parecidos são, infelizmente, tão paralelos e ignorados*”.

4.4 A noção de trabalho no ECA

Uma constatação deste processo de investigação é que a maioria dos adolescentes já se envolveu ou estão envolvidos em experiências de trabalho precarizado. Os adolescentes relataram suas experiências de trabalho, sendo uma das atividades mais comum entre eles, a função de *servente de pedreiro*. Vejamos:

Eu já trabalhei como servente de pedreiro (...). Fazia massa de cimento e carregava os tijolos (Toquinho, 14 anos).

Eu carregava cimento nas costas (Reis, 16 anos).

Eu trabalhei como servente de pedreiro (...). Fiz massa, carregava tijolo, carregava pedra, botava areia no balde; e como entregador de folhetos... (Moraes, 14 anos).

Eu puxava areia dentro do balde, puxava água também. Hoje eu trabalho vendendo doces, ajudando minha mãe. (...) vendo chocolate, trufa e chá de coco que minha mãe faz... (Veloso, 15 anos).

Buarque, adolescente de 17 anos, trabalha como panfleteiro e vendedor de bala, ambas as funções realizadas no centro da cidade. Buarque era responsável, no período da realização da pesquisa (segundo semestre de 2009), pelo sustento da sua família, sendo o único trabalhador “empregado”. A família de Buarque, apesar de estar cadastrada no sistema do “*Bolsa Família*”, e ser tecnicamente apta a receber o benefício, não o recebia na época. Buarque, por vezes, se queixava de cansaço, desejando um trabalho “fixo” - trabalhar em apenas um único lugar - e denunciava a dificuldade de encarar os estudos noturnos, depois de uma jornada de trabalho. Eis o seu depoimento:

Eu trabalho em dois serviços. Em um eu vendo balas na sinaleira e no outro eu entrego panfletos. Esses dois trabalhos não são muito bons porque o cara fica lá, todo o dia, batendo perna (...). Aí chega em casa, podre de cansado, aí vai para o colégio. É bom o cara trabalhar num serviço fixo (...). Eu tô trabalhando porque ajudo minha mãe em casa (Buarque, 17 anos).

Professor Di Cavalcanti revela, no seu depoimento, conhecer a realidade social dos adolescentes que frequentam o EJA, onde desenvolve seu ofício de professor. Segundo ele, os discursos do governo contrariam a ideia de o

adolescente trabalhar, apesar de Buarque, adolescente que tomamos como exemplo, já ter hoje dezessete anos e estar apto ao trabalho. Por outro lado, sabemos que o próprio Buarque trabalha desde os sete anos de idade. O professor questiona o discurso do governo, uma vez que os adolescentes, em muitos casos, como o acima citado, proveem cem por cento o sustento da família. Nas palavras do professor:

“Às vezes a família não pode se sustentar e aí eu vejo o discurso do governo dizendo: ‘não pode deixar o adolescente trabalhar’. Mas e aí, essa família vai viver de quê? Muitas vezes ele provê ou ajuda no sustento da família” (Prof. Di Cavalcanti).

A professora Lygia Clark compartilha do mesmo posicionamento do professor Di Cavalcanti:

*Muitas vezes **a ocasião faz o ladrão**, eles precisam trabalhar. Não têm a opção de escolher e se obrigam a essa situação* (Prof^a. Lygia Clark, grifo da professora).

Contrariando a percepção dos seus colegas professores, Antônio Lisboa entende que os adolescentes que trabalham para contribuir com o sustento da família *“é um número reduzido”*. Afirma isso a partir da aparência física traduzida pela expressão “bem vestidos” e da existência de produtos eletrônicos entre os adolescentes - do tipo MP3, MP4, celulares, etc., conforme explicitado no depoimento que segue:

*Os que trabalham aqui na escola **vêm bem vestidos**, existe aí uma quantidade infinita de **MP3, MP4, MP5, celulares** (...). Parece-me que um grande número deles trabalha para atender as suas necessidades. Vejo eles manuseando **estojos com CDs**, não sei se são piratas ou não. **Tem alguns que a gente percebe que trabalham para ajudar no sustento da família, mas eu acho que é um número reduzido*** (Prof. Antônio Lisboa, grifo nosso).

Se tomarmos como exemplo os adolescentes sujeitos desta pesquisa, é possível constatar a tênue realidade dos adolescentes, moradores desta comunidade e que, por vezes, andam sim, bem vestidos, e também portam esta infinidade de produtos eletrônicos, conforme descrito pelo professor Antônio. Dos quatorze adolescentes que se envolveram com o processo da pesquisa, doze

portavam aparelhos celulares, ou seja, 86% em números percentuais. O adolescente Barbosa, por exemplo, portava um aparelho que custava em média R\$ 400,00. Contava entusiasmado que havia adquirido o mesmo em dezoito vezes, no crediário, em nome de sua mãe. Se considerarmos o poder aquisitivo da família de Barbosa, e olharmos para esta realidade de modo *simplista*, obviamente o “condenaríamos” por tal atitude. Igualmente “condenaríamos” a atitude do adolescente Jobim e, conseqüentemente, de sua mãe, que portavam um celular oriundo de um furto praticado pelo próprio adolescente, e acolhido pela mãe. Os adolescentes participantes desta pesquisa portavam ainda inúmeros CDs, DVDs e “pendrives”.

Neste contexto, estas realidades, num primeiro momento, tão contraditórias em si mesmas, merecem aqui uma análise. Cabe nos perguntarmos, primeiro, o que significa para nós professores adquirir produtos eletrônicos, como aparelhos celulares, CDs, DVDs, “pendrives”, MP3, etc.? Segundo, façamos as mesmas perguntas, porém, dirigidas aos adolescentes.

Uma análise possível, segundo Costa (2004), diz respeito à forma como nos relacionamos com o mundo dos objetos. Segundo o autor, os objetos são e continuarão sendo, desde que surgiram no cenário da economia capitalista, a marca do sucesso profissional e social. A aparência do sujeito “bem sucedido” é determinada pela maneira como se veste, pela quantidade e qualidade dos objetos de adorno pessoal, pelos lugares que frequenta, etc. Neste sentido, os objetos de consumo agregam valor social aos seus portadores, funcionando como uma espécie de crachá que identifica o sujeito em qualquer lugar, situação ou momento da vida. Ainda na concepção de Costa (2004), há ainda outros dois elementos a ser considerados na nossa forma de nos relacionarmos com o mundo dos objetos. Um deles é que somos seres de cultura, que não temos apenas fome de pão, mas também de prestígio social. A outra é da ordem do *prazer*, o qual é, sem dúvida, nas palavras do autor, “*uma criação inédita da cultura atual*” (p. 80).

Retomando a discussão do trabalho, O ECA no seu Art. 67 diz que:

Ao adolescente empregado, aprendiz, em regime familiar de trabalho, aluno de escola técnica, assistido em entidade governamental ou não-governamental, é vedado trabalho: I – noturno realizado entre as vinte e duas horas de um dia e às cinco horas do dia seguinte; II – perigoso, insalubre ou penoso; III - realizado em locais prejudiciais à sua formação e ao seu desenvolvimento físico, psíquico, moral e social.

Abordou-se também a problemática do trabalho infantil, realidade vivida por muitos dos adolescentes desta pesquisa. O depoimento de Moraes, abaixo, denuncia que é a família a principal responsável por tal situação, reconhecendo que esta deveria garantir que a criança estudasse. Vejamos o exemplo, aqui tomado, no sentido de ilustrar a situação:

A maioria dos pais e mães, em vez de mandar a criança estudar, ir pra escola, deixam a criança trabalhando e eles, sem fazer nada, em casa (...). Tem pais que fazem isso, eles cortam as crianças nos direitos delas e mandam elas trabalhar” (Moraes , 14 anos).

Os professores, por sua vez, confirmam a preocupação dos adolescentes, acrescentando que a família os expõe a fatores de risco, uma vez que colocam os adolescentes para trabalharem na rua. Segundo a professora Tarsila do Amaral:

Um trabalho que explora o adolescente que não seja digno não é adequado (...). E o trabalho que o pai e a mãe exploram, eu acho negativo porque expõe ele. Por exemplo: a mãe manda o adolescente vender bolo e cuca na rua. Expõe o adolescente a vários riscos que ele não está preparado para enfrentar.

Questionados a respeito das possíveis funções que seriam adequadas, para os adolescentes realizarem, eles referiram as tarefas domésticas (ajudar a mãe), desempenhar a função de serviços gerais em mercado, fábrica e obras na área da construção civil:

Eu acho que podem (...). Com mercado (Carolina, 16 anos).

Eu acho que adolescente pode, mas criança não (...). Fazer serviço em casa pode, mas serviço pesado, como pedreiro, coisas assim, não (Moraes, 14 anos, grifo nosso).

Criança pode ajudar a mãe em casa (...). Adolescente pode serviços gerais em mercado, fábrica, construção de obras (Barbosa, 18 anos, grifo nosso).

Os adolescentes destacaram, ainda, os tipos de trabalhos que não deveriam exercer. Referem ao trabalho do tipo perigoso, exemplificando com as funções de açougueiro e servente de pedreiro, alegando que ambas as funções

poderão resultar em acidente grave. E, além do mais, segundo eles, trabalhariam sem carteira assinada, demonstrando preocupação com a ausência do benefício previdenciário:

Não pode trabalhar de açougueiro que corta carne, que serra o osso porque vai que pegue um dedo, a mão, uma coisa assim (Moraes, 14 anos, grifo nosso).

Que nem essa que nós falamos, de servente, não (...). Se cair um tijolo, uma perna quebrada, cair num pé que tá de chinelo, “Deus u livre”! (...) E daí vai ter um benefício prá isso? Porque num serviço que não tem carteira quem é que vai pagar para ele? Ninguém (Reis, 16 anos, grifo nosso).

Na concepção dos professores, as crianças e adolescentes deveriam trabalhar, colaborando nas tarefas de casa, na escola, ou seja, referem o trabalho no seu sentido *educativo*. Porém, explicitam que, em função do ECA, crianças e adolescentes não compartilham da mesma opinião, contrariando o posicionamento assumido pelos adolescentes acima. Examinemos os depoimentos dos professores abaixo:

Ajudar em casa acho que é válido. Quando eles entram em contato com essa informação eles dizem: Ah, eu não posso trabalhar. Eu acho que desde pequenos eles têm que ter tarefas em casa (Prof^a. Lygia Clark, grifo nosso).

O aluno sujou a classe, o aluno não colabora na limpeza, isso não, o aluno varrer? (...) Como estamos explorando! Isso é trabalho infantil. Que nada, olha a que ponto isso chegou! (...) Um trabalho em casa, ajudar a mãe é um trabalho que educa, permite que o adolescente desenvolva a autonomia (...). Um trabalho orientado por um adulto, que seja educativo é bom, porque muitas vezes ele poderia estar ocupado, ao invés de estar na rua... (Prof^a. Tarsila do Amaral, grifo nosso).

A questão do trabalho para o adolescente é, hoje, mais do que em qualquer outro tempo, uma questão complexa e controversa. A nossa legislação trabalhista prevê a proteção para o trabalhador adolescente apenas a partir dos 16 anos, antes disso só na condição de “aprendiz”, que possui uma legislação específica garantida na constituição brasileira. No entanto, por razões diversas, no caso dos adolescentes deste estudo, por extrema necessidade econômica,

(principalmente, mas não só) acabam se envolvendo com situações de trabalho “perigoso, insalubre ou penoso”, para usar a terminologia do ECA. Além disso, a remuneração da função de servente de pedreiro é injusta, chegando, às vezes, a ser considerado, no caso dos adolescentes, trabalho escravo. Igualmente “perigoso” é a função de vender produtos na rua, pois, em geral, e no caso dos adolescentes deste estudo, o início desta atividade se dá ainda quando criança. O trabalho na rua os coloca em situação de “extrema vulnerabilidade”, conforme foi possível constatar nesta pesquisa, ao contarmos um pouco das suas experiências de vida, no capítulo dois. O trabalho de rua é ponte para a prostituição, a experiência com a droga e, principalmente, os pequenos delitos.

Mello (1999, p.6) refere que o trabalho duro e sem esperança é vivido pela criança como destino, como a continuação de uma sina que atinge o grupo familiar e todos os pobres igualmente. Sem escolaridade (ou com escolaridade precária), marcado no corpo e na alma pelo esforço do trabalho precoce, não é por acaso que crianças e adolescentes se deixam levar pelo sucesso fugaz que lhes oferece o crime organizado, pelo pequeno tráfico das drogas de ganho imediato. Entrados nesse caminho a vida é curta e sem saída.

Na opinião da professora Tarsila do Amaral, há muitos adolescentes da escola envolvidos com a atividade do tráfico de drogas.

A gente não pode afirmar, mas a gente escuta eles chamando de “pedreiros” ao pessoal que vende crack (Prof^a. Tarsila do Amaral).

Segundo Frigotto (2006), há um número significativo de jovens das grandes capitais (e nas regiões metropolitanas) que são violentados em seu meio e suas condições de vida e que, conforme o mundo da física, se enquadram numa situação do que ele chama de “*ponto de não-reversibilidade*” (grifo do autor). Ou seja, trata-se de grupo de jovens que foram (ou estão sendo, digamos nós) tão desumanizados e socialmente violentados que se tornam presas fáceis da prostituição infanto-juvenil, do tráfico de drogas e do crime organizado.

4.5 Representações sobre o Conselho Tutelar

O Art. 131 do ECA define o Conselho Tutelar como sendo um *órgão permanente e autônomo, não jurisdicional, encarregado pela sociedade de zelar pelo cumprimento dos direitos da criança e do adolescente.*

As representações dos adolescentes reforçam um possível retorno – ou permanência - ao paradigma da “*Doutrina da Situação Irregular*”, uma vez que reduz a função de cuidado e proteção do Conselho Tutelar somente a determinados tipos de crianças. O caráter estigmatizado que lembram os adjetivos que caracterizavam o termo “menor”, sujeito filiado ao paradigma da “*Doutrina da Situação Irregular*” são, na visão dos adolescentes: *crianças perdidas, desamparadas, abandonadas, praticantes de atos infracionais, com problemas comportamentais, por drogadição e mal educados.* Outro resquício da “*Doutrina da Situação Irregular*” é o entendimento sobre a família como incapaz de educar seus filhos. Nas palavras dos adolescentes:

O Conselho ajuda as mães que não têm condição de ensinar. O Conselho ajuda as famílias. Se não tivesse o Conselho o que seria das pessoas que têm os filhos mal educados? (...) O conselho Tutelar é um lugar onde tem muitas crianças abandonadas. E tem muitas crianças que aprontam na escola roubam e assaltam as pessoas que trabalham (...). E que tem muitas drogas envolvidas com as crianças e os adolescentes? O Conselho corre atrás desses adolescentes e crianças envolvidas com as drogas. Esses são os meu dizer sobre o Conselho. Ele pode fazer a família poder educar (Barbosa, 18 anos, grifo nosso).

Eu acho que o Conselho Tutelar é um órgão que cuida das crianças que estão perdidas na rua ou desamparadas ou que os pais e as mães abandonam seus filhos nas ruas e daí o Conselho vai até as crianças e as acolhe (Gil, 14 anos, grifo nosso).

Nas representações dos professores, segundo professora Lygia Clark, o Conselho Tutelar é “*um órgão responsável pelos direitos das crianças e adolescentes*” que deve protegê-las. Os depoimentos revelam, no entanto, que a prática dos conselheiros tutelares é marcada por atuações inadequadas, ausências,

impotências do “nada pode fazer”, além de pouco discernimento. No sentido de ilustrar a presente análise, segue depoimento dos professores:

Uma entidade que veio para proteger as crianças. Se, às vezes, são menos atuantes, ou, se não tomam uma atitude que a gente esperava que tomassem, isso aí é muito relativo professor (Prof. Antônio Lisboa).

*O Conselho Tutelar é um órgão que deveria nos ajudar (...). Pelo que eu vejo a coordenação da escola falar é **um órgão meio ausente, que nada pode fazer**. Pelo que eu o entendo **deveria estar trabalhando com a escola e a comunidade em benefício do adolescente** (...). Já vi conselheiro tutelar dizendo uma coisa e outro dizendo o contrário. Aqui mesmo na escola quando vêm falar sobre alguma coisa. (...) Infelizmente são poucos que têm discernimento (Prof. Di Cavalcanti, grifo nosso).*

Os professores reconhecem a necessidade da existência do Conselho Tutelar no sentido de trabalhar para tornar efetiva a legislação. Porém, denunciam os poucos recursos em relação à estrutura do mesmo. Reforça-se o entendimento de que ainda não vencemos o paradigma da “Doutrina da Situação Irregular”, traduzida na compreensão de que o ECA deve tratar da problemática das crianças e adolescentes em situação de risco e famílias desestruturadas, como é possível verificar no depoimento que segue:

O Conselho Tutelar é um organismo muito complicado e necessário, porque se criou um Estatuto, tem que ter alguém que trabalhe com ele (...). A gente sabe que o nosso Conselho Tutelar tem problemas de estrutura, porque infelizmente a problemática de crianças e adolescentes em situação de risco e famílias desestruturadas é muito grande... (Prof^a. Tarsila do Amaral).

Ao solicitar que os adolescentes registrassem situações envolvendo, necessariamente, o Conselho Tutelar, estes passaram a relatar situações de ordem pessoal, vivenciadas por si próprios ou no âmbito da família. Timóteo contou a história envolvendo sua mãe e seu irmão, todos os demais relataram situações envolvendo eles próprios. Analisemos cada uma delas:

Um primeiro episódio foi relatado por Timóteo, envolvendo uma situação de denúncia contra sua mãe, no Conselho Tutelar, por parte de uma vizinha. O motivo que ocasionou a denúncia foi o espancamento do filho, irmão de Timóteo.

Segundo o adolescente, a mãe espancou o garoto porque este não estava comparecendo às aulas num período superior a 30 dias. Como resultado da intervenção do Conselho Tutelar, sua mãe foi processada e a criança abrigada. Após o período de duas semanas, a criança retornou para o convívio da família. Nas palavras de Timóteo, o seguinte relato:

*Meu irmão não comparecia na aula há mais de um mês. Quando minha mãe descobriu, ele acabou sendo espancado. A conselheira tutelar foi informada (...). Após, meu irmão foi enviado para o lar (abrigo). Alguns meses depois minha mãe recebeu uma intimação judicial obrigando ela a comparecer ao foro. Recebeu uma sentença. Alguns meses depois meu irmão voltou para casa (...). **Não foi legal. Deixaram meu irmão só duas semanas lá no lar. A minha mãe fumava, era nervosa, e daí ela foi processada.** (Timóteo, 16 anos, grifo nosso).*

Espontaneamente os adolescentes comentaram a intervenção do Conselho Tutelar, afirmando, por um lado, que o Conselho estava “errado”, pois a mãe é autoridade para “educá-lo” e, desse modo, ninguém deveria intervir. Por outro, que o Conselho estava “certo” em ter afastado a criança, porém, o tempo de duas semanas foi insuficiente, pois, segundo eles, a mãe estava “nervosa” e deveria ganhar mais tempo para se acalmar e pensar no que havia feito. Os adolescentes também consideraram que a intervenção do Conselho Tutelar poderia (e deveria) ser evitada, sugerindo que a mãe deveria ter conversado com o filho, ao invés de espancá-lo. Seguem os depoimentos a respeito:

*Eu acho que o Conselho está errado porque se ela é a mãe dele, ela tem que educar. **Se a mãe bateu, ninguém pode se meter** (Barbosa, 18 anos, grifo nosso).*

*Eu acho que o Conselho estava certo em tirar a criança. **Só que tinha que ter deixado mais tempo para a mãe se acalmar e pensar bem no que ela tinha feito** (Gil, 14 anos, grifo nosso).*

*Tinha que ter deixado um mês (...) e **a mãe deveria ter conversado com o filho** (Toquinho, 14 anos, grifo nosso).*

Podemos pensar que a atuação do Conselho Tutelar, neste caso, foi de cunho policial, uma vez que recebendo a denúncia, segundo os adolescentes, tratou de retirar a criança e processar a mãe. Tal atitude foi de natureza arbitrária e

punitiva. É preciso destacar que os adolescentes consideraram que a mãe era uma pessoa nervosa. Diante disso, cabe perguntar: não haveria uma forma mais educativa e menos arbitrária de intervenção do Conselho Tutelar, nesta situação? Que sentidos e aprendizagens esta ação do Conselho Tutelar produziu na mãe e na criança? Como ficam os vínculos, já fragilizados, nesta relação mãe ↔ filho?

Um segundo episódio envolvendo o conselho tutelar foi relatado em dupla pelos adolescentes Viola, Gil, Toquinho, Moraes, Carolina e Veloso. Coincidentemente todos se ocuparam da mesma história envolvendo adolescentes desta pesquisa. Segundo relatou Toquinho, ele, juntamente com Gonzaga, Jobim e Veloso foram abordados pelo Conselho Tutelar no centro da cidade, quando voltavam para casa, após terem ido tomar banho em um “açude” no bairro vizinho. Assim que identificaram a “Kombi” do Conselho Tutelar, trataram de sair correndo, obviamente porque sabiam que estavam “perturbando a ordem”, pois estes haviam pedido pastel na padaria, além de terem brigado entre eles. O processo da abordagem, segundo os adolescentes envolvidos na situação, ocorreu em meio à perseguição, apontamento de arma e, finalmente, recolhimento pela “Kombi” e o encaminhamento às suas casas. Toquinho fez um breve relato da situação que foi nomeada como “*pegos pelo conselho tutelar*”.

Eu (Toquinho), Veloso, Gonzaga, e Jobim fomos para o Roselândia (bairro próximo de onde residem). Lá tinha um açude (escavação antiga de onde se retirava pedras e que acumula a água da chuva). Daí nós voltamos e passamos pelo centro e fizemos muitas coisas: pedimos pastel na padaria, O Gonzaga quebrou o Veloso a pau aquele dia... E depois a gente tava lá naquela praça (Praça 20 de setembro no centro da cidade). Daí nós vimos uma Kombi assim, escrito conselho tutelar. Daí nós largamos a pé, eu corri prá um lado, o Veloso para outro. Eu corri e segui o Gonzaga. Aí vimos uma carroça e seguimos ela. Mas daí uma Kombi parou nós e um homem que eu acho que era o conselheiro apontou a arma (...). Tinha uma mulher e dois homens. (...) Um branco dirigia a Kombi e o outro o que apontou a arma (...). Não era guarda porque não estava fardado. Daí eu parei de correr, achei que ia levar um tiro na perna. Daí eles pegaram eu (Toquinho) e o Gonzaga. Daí Veloso viu que não adiantava como escapar e eles pegaram ele também (Jobim escapou, não foi pego). Puxaram nós prá dentro da Kombi que não tinha mais espaço porque tava cheia (...). O que mais tinha lá era guria. (...). Daí levaram

algumas meninas ao Lar da Menina e nós para casa (...). Não aconteceu nada, eles só nos deixaram em casa e falaram com a mãe do Veloso (Toquinho, 14 anos).

Os colegas comentaram a situação, avaliando que o Conselho Tutelar agiu adequadamente, pois os mesmos estavam “*no centro*”, e como se isto não fosse suficiente, “*chamando a atenção de todos*”. Além disso, considerou um adolescente, eles já tinham sido advertidos pela “Kombi” e as suas mães não sabiam que eles estavam na rua. A ação do Conselho Tutelar foi adequada, também, porque, segundo os adolescentes, o Conselho Tutelar os levou para casa, conversando com os meninos e suas mães. O adolescente Reis avaliou como sendo positiva, inclusive, a atuação com a arma por parte do Conselho Tutelar, pois, segundo ele, os adolescentes também poderiam estar armados. Já outro adolescente, entendeu que o Conselho Tutelar, no caso da arma, agiu errado: “*Foi só um susto, mas eu acho que tá errado*”, justificou o adolescente. Esta situação da arma revela o quão naturalizado e banalizado é a questão da violência entre os adolescentes, principalmente pela possibilidade de também estarem portando arma, experiência comum entre eles. No entanto, os adolescentes revelaram ter a convicção de que o Conselho Tutelar não dispararia a arma, afirmando o seguinte: “*Eles fizeram só prá assustar. Garanto*”, disse Reis. “*Eles não iam atirar, eles sabem que não pode*”, concluiu Gil. A seguir a discussão da cena vivida e comentada pelos adolescentes:

Eles estavam no centro chamando a atenção de todos e a Kombi já tinha passado e falado com eles, né Toquinho? E eu achei certo porque o conselho tutelar levou eles para casa. A mãe deles nem sabia que eles estavam na rua (Timóteo, 16 anos, grifo nosso).

Ela (a conselheira) conversou com nós e com as mães (Toquinho, 14 anos).

Esse negócio da arma eu achei até bom que eles fizeram. Vai saber se eles (adolescentes) não iam estar com uma faca para agredir? (...) Eles fizeram só prá assustar. Garanto (Reis, 16 anos, grifo nosso).

Tá, mas e se ele me desse um tiro na perna? Eu acho que eles tinham que perguntar prá mãe, porque nós estava na rua (Toquinho, 14 anos, grifo nosso).

*la ficar aleijado. (...) Eu acho que eles não puxaram a arma prá intimidar. **Eles não iam atirar, eles sabem que não pode. Foi só um susto, mas eu acho que tá errado.** De levá eles prá casa foi certo. Prá que segurar eles, se eles não tinham feito nada, só estavam incomodando (Gil, 15 anos).*

Eu acho que eles fizeram certo, recolher eles e levar para casa (Viola, 14 anos).

É provável que alguns elementos do episódio, acima relatado e comentado pelos adolescentes, tenham ficado obscuros. Por exemplo, os adolescentes, durante as discussões no grupo focal, insistiram que o homem que portava a arma era do Conselho Tutelar. Não há, legalmente, nenhuma justificativa para atuação de um guarda à paisana nesta situação, menos ainda, por um conselheiro tutelar. Ainda que este ponto não tenha ficado claro, ainda que o final tenha sido satisfatório com a conversa entre os adolescentes e a mãe de um deles, evidencia-se, novamente uma atuação de natureza policial, traduzida - nas palavras dos próprios adolescentes - pelo clima de *perseguição, arma e recolhimento pela Kombi*.

Um terceiro episódio foi relatado por Moraes, envolvendo uma situação de abrigamento de si próprio, a qual deixou o grupo muito apreensivo. O adolescente contou que bateu na irmã e se refugiou na casa de um amigo porque seu pai, que é uma pessoa extremamente violenta, prometeu que iria “quebrá-lo a pau”. Assim que chegou à escola, esta chamou o Conselho Tutelar que o levou para uma casa abrigo (segundo o adolescente, para a casa do próprio Conselho). Contou ainda que nesta casa havia muitos meninos, inclusive moradores do seu bairro, sem nada para se ocuparem, ficando “parados durante todo o dia”. Nas palavras do próprio adolescente, a sua história:

Um dia eu bati na minha irmã (...). Eu saí correndo porque se meu pai me pegasse me quebrava a pau. Me escondi na casa de um amigo (...). Daí lá na escola chamaram o conselho tutelar e ela (conselheira) me levou (...). A gente ficava parado. Não fazia nada (...). Tinha vários meninos do meu bairro, e outros. A casa era cheia (Moraes, 14 anos).

Da mesma forma que nos episódios anteriores, os adolescentes realizaram comentários sobre o mesmo. Num primeiro momento os adolescentes

tentaram compreender as razões do abrigamento. Viola fez duas suposições: para ele se acalmar ou para oportunizar que o pai pensasse sobre a situação. Reis que, em outros depoimentos, demonstrou pouca tolerância com o Conselho Tutelar, debochou, dizendo: *“prá ele continuar batendo na irmã dele”*.

Moraes descreveu as formas de violência que sofria quando criança, e ainda sofre. Revelou que seu pai é dependente químico e que as agressões ocorrem em momentos críticos provocados pelo uso de substâncias psicoativas (maconha e crack). No seu relato, abaixo, subentende que o pai vendia as “coisas” da casa, colocando a culpa sobre ele:

Quando eu era pequeno ele me quebrava a pau, depois que fumava as maconha dele. Hoje ele fuma maconha, crack... Um dia sumiu umas coisas lá de casa. Daí ele quebrou uma cadeira e me chamou e quebrou o pau na minha cabeça. Uma hora depois apareceram as coisas (Moraes, 14 anos).

É indispensável destacar aqui a violência vivida e sentida pelo adolescente Moraes. Soares (2006) explica que a violência doméstica é menos denunciada e registrada, oficialmente, mas intensamente vividos, na privacidade, mantendo-se à sombra da lei, sob o manto da negligência. Para visibilizar e enfrentar situações semelhantes às de Moraes, o autor recomenda que devemos exorcizar estigmas, preconceitos e simplificações. É preciso ter coragem intelectual e ousadia ética para compreender os dramas da adolescência brasileira, abrindo a cabeça e o coração. É nosso “dever” pelo menos tentar.

Para o grupo e, para nós também, é provável que Moraes tenha sido abrigado em uma das instituições do município conhecida por todos os adolescentes desta pesquisa, mas para Moraes, aquela casa onde ficou por duas semanas era o próprio Conselho Tutelar. Os adolescentes questionaram Moraes:

Não era uma casa assim, que não é um presídio, é tipo uma casa normal? (Timóteo, 16 anos). Tinha cozinha lá? Quem cozinava? (Reis, 16 anos).

Moraes respondeu as perguntas dos colegas, deixando cada vez mais evidente que se tratava de um abrigo. A perplexidade gerada por esta situação nos faz pensar o quão insuficiente é a comunicação por parte das instituições, responsáveis pela proteção dos adolescentes, neste caso, do Conselho Tutelar ou

do Abrigo. Ou ainda, a falta de compreensão por parte do adolescente. Um ou outro está na contramão do que deve ser a proteção integral.

Os professores, ao comentarem episódios envolvendo o Conselho Tutelar demonstraram perplexidade frente à situação de um adolescente que roubava para adquirir drogas, em companhia do seu irmão mais jovem de 8 anos, conforme relata a professora.

*Uma vez o Conselho Tutelar esteve aqui conversando com o pai de uma adolescente e do seu irmão de 8 anos que estavam roubando panela, fio, todo tipo de ferro e alumínio para vender e comprar drogas. **Confesso que essa realidade me chocou, porque de onde eu venho isto não é comum** (Prof^a. Lygia Clark).*

As realidades das crianças e adolescentes *chocam* a professora que vem de *condições* cultural, econômica, social e educacional *diferenciadas* dos adolescentes com quem trabalha. Arroyo (2004, p. 36) nos desafia a repensar o objeto de nosso imaginário profissional que é complexo, inquietante e (des)estruturante para nossa própria imagem. Segundo ele, as imagens da infância são uma produção social e cultural que vêm de longe e da qual a pedagogia e a docência se alimentam (...). O que nos escandaliza, tensiona o autor, como professores, é que a sociedade moderna tenha destruído a infância, a ponto de que crianças e adolescentes tenham a ousadia de não serem fiéis à imagem da infância que afirmam a pedagogia e a docência. Nossa formação não nos preparou para conviver com “imagens quebradas” (grifo nosso). Aprendemos sobre

As continuidades no progresso das ideias e do conhecimento. Aprendemos que as mesmas continuidades são normais nos comportamentos humanos: de ingênuos, doces, bondosos na infância vão progredindo para racionais e até pervertidos nos adultos (ARROYO, 2004, p. 38).

Estas imagens em relação aos adolescentes (e a infância também) são ainda mais emblemáticas quando se trata de adolescentes das classes populares, como é o caso dos adolescentes com os quais dialogamos aqui. No entanto, Arroyo (2004) afirma que a modernidade, ao mesmo tempo em que criou, também destruiu essas imagens:

Os cacós dessa quebradeira chegam até os espaços educativos e ferem as mãos bondosas, dedicadas dos artistas educadores. Mãos de que se esperava que moldassem pacientemente a massinha dócil da infância. Nem a metáfora da infância dócil, massinha maleável, nem do mestre escultor tem mais sentido. Perdidas e quebradas imagens. Sem saudades (ARROYO, 2004, p. 40).

O Conselho Tutelar, em sua função de “*zelar pelo cumprimento dos direitos da criança e do adolescente*”, talvez devesse ser mais atuante, mais presente “*com*” a escola e “*com*” a família, instituições que estão tão próximas e ao mesmo tempo tão distanciadas da vida dos adolescentes.

4.6 Ato infracional

Ato Infracional, nas palavras dos adolescentes:

É quando alguém é preso por morte (matar), roubo, fumar droga (Barbosa, 18 anos).

É fazer o tráfico, porque fumar droga não é (...). O cara que usa não vai preso, ele é dependente químico. O traficante vende, e isto é proibido (Toquinho, 14 anos).

As concepções dos adolescentes são condizentes com a legislação vigente. O ECA, *no seu* Art. 103, considera ato infracional toda a conduta descrita como crime ou contravenção penal.

Já os professores compreendem ato infracional como:

“Pequenas coisas que se vê, e que não são corretas” (Prof. Di Cavalcanti).

Qualquer coisa que a pessoa faça que seja moralmente incorreto (Prof^a. Lygia Clark).

São qualquer ação de desrespeito, as brigas que ocorrem entre crianças, com lesão ou não. Evidentemente, segundo eles, as condutas mais graves deverão ser tratadas com o rigor da lei, e, por vezes, o ECA é condescendente. Eles depõem:

Uma criança que comete uma lesão num colega é ato infracional e aquele que comete algo mais grave também. Claro que eles vão ser tratados diferente. Com os mais graves o ECA é meio condescendente, deveria ser mais rigoroso (Prof. Antônio Lisboa).

É toda a ação fora do conceito de respeito com a sua comunidade e indivíduo (...). Pode ser uma criança brigar com a outra, pois ele infringiu uma

regra do grupo. (...) Claro que deve ter o ato infracional previsto na lei... (Prof^a. Tarsila do Amaral).

Ao elencarem situações que explicitassem práticas de ato infracional, os adolescentes lembraram também do polêmico caso da professora de Viamão/RS (conforme mencionado anteriormente), considerando que a professora estava certa, pois, mais errado foi o adolescente que pichou a escola, recentemente pintada em regime de mutirão pela comunidade.

Os professores também referiram o caso de Viamão/RS, entendendo que o adolescente cometeu ato infracional e a professora agiu corretamente, oportunizando ao adolescente consertar, reparar o dano. Professora Lygia Clark entende também que a “*professora disse algumas coisas que não devia, mas tentou fazer o correto*”. O professor Di Cavalcanti interpretou a postura do adolescente como alguém que estivesse pedindo *limite e aconselhamento*, afirmando que os adolescentes aceitam o limite e repensam suas atitudes. Confessou que já teve retorno positivo de alguns adolescentes sobre a questão do aconselhamento e do limite. Segue o seu depoimento:

*Como foi o caso daquele adolescente que pichou a escola em Viamão. O que ele cometeu foi um ato infracional. Na verdade o que ele disse foi: - Eu não quero participar, eu vou estragar o que foi feito (...). Claro que não precisa ir preso, mas refazer o que estragou (...). **O que eles estão querendo é limite e aconselhamento.** Eu vejo aqui pela escola, às vezes eles dizem: - Ah, não tô nem aí. **Mas eu sei que eles repensam depois** (...). Já encontrei alunos que me disseram isso...* (Prof. Di Cavalcanti, grifo nosso).

Acrescentemos, à reflexão do professor Di Cavalcanti, o caráter formativo de natureza educativa, trazida pelo professor na forma do “limite” e do “aconselhamento”. Esta formação moral do indivíduo é tarefa, também, dos professores. Conforme Freire destaca, “*se se respeita a natureza do ser humano, o ensino dos conteúdos não pode dar-se alheio à formação moral do educando. Educar é substantivamente formar*” (FREIRE, 2000, p. 38).

Os adolescentes relataram exemplos da prática do ato infracional. Segundo Veloso, um adolescente de treze anos foi preso pela polícia porque fazia uso de substâncias psicoativas e, talvez por isso, roubava. Neste caso cabe

destacar a complexidade de determinadas realidades. A legislação não prevê como crime o uso de substâncias psicoativas, porém o consumo delas poderá levar o indivíduo a cometer ato infracional, como o roubo, no exemplo citado por Veloso, a seguir:

*Lá na Vila pegaram **um menor** e algemaram e botaram no carro da polícia (...). Ele tava fugindo da polícia e pegaram ele. Colocaram ele de costa no chão e algemaram (...). **Ele usa droga, ele rouba e só tem 13 anos** (Veloso, 15 anos, grifo nosso).*

Uma das histórias que foi unânime no grupo diz respeito à situação de um adolescente de 16 anos que, no início do ano de 2008, assumiu a responsabilidade pela morte de 12 pessoas, sendo noticiado, inclusive, na imprensa internacional. Diferente da outra notícia (O caso de Viamão/RS), alguns conheciam o adolescente infrator pessoalmente, possuindo vínculos de amizade com o mesmo. O adolescente infrator era morador do bairro e frequentava a mesma escola dos sujeitos desta pesquisa. O adolescente foi nomeado de “Perigo”. Vejamos o relato feito pelos adolescentes:

*O Perigo se envolveu com o primo dele. Este primo incentivou ele a roubar onde ele roubava, matava e assumia o crime dos outros. (...) Ele andava sempre com uma arma e alcoolizado. (...) O álcool dava coragem para ele praticar os crimes (...). Ele era meu amigo. (...) A gente estudou junto na 5ª série. (...) Hoje ele está no CASE e **ele não vai sair vivo de lá** (Jobim, 17 anos, grifo nosso).*

O adolescente Veloso procurou justificar a delinquência de Perigo:

Ele foi preso porque ele matou 12 pessoas. Quando ele era pequeno davam tapa na cara dele, chutavam a cara dele (...) convidou um cara prá jogar e deu um tiro na cara dele (Veloso, 15 anos).

Toquinho também narrou sua relação com o Perigo:

Eu conheci o Perigo jogando bola lá no campão. Ele era um jovem que entrou para o mundo das drogas e do crime. (...) Ele era muito legal (...). Ele era do Grêmio (Toquinho, 14 anos).

A vice-diretora da escola, ao se manifestar em relação ao episódio envolvendo Perigo, revelou que este era uma pessoa *tranquila, um ótimo aluno,*

tanto no diurno como no noturno, quando acabou evadindo. Abaixo o seu depoimento a respeito:

*O “Perigo” foi aquele menino que matou 12 pessoas, ele assumiu né, que tinha matado 12 pessoas. Esse aluno estudou aqui na escola bastante tempo, durante o dia, era um ótimo aluno, não tinha problemas, ele nunca incomodou, tanto que a professora dele na 4ª série nunca teve problemas com ele. **Aí ele veio prá noite, começou a estudar de noite. Matriculou-se no ano anterior e evadiu, não veio mais (...).** Ele era um aluno tranquilo (Vice Diretora Regina Silveira).*

Qualquer realidade é constituída de muitos elementos, obscura, sendo necessário utilizar uma série de instrumentos analíticos para decompô-la, visando entendê-la. Entretanto, a realidade representada pelos adolescentes e professores em relação ao episódio envolvendo o adolescente Perigo é demasiada “embaçada”, de modo que, nos faltarão condições efetivas para uma análise que seja minimamente satisfatória. Neste sentido, buscamos uma possível compreensão da questão da violência, com a qual os adolescentes estão implicados.

Soares (2006) destaca que o tráfico de armas e drogas tem sido a lógica criminal que mais cresce nas regiões metropolitanas brasileiras, articulando-se, organicamente, com o crime organizado e, conseqüentemente, tiranizando as comunidades pobres, recrutando seus filhos. Um aspecto delicado para todas as pessoas que se aventuram a promover uma reflexão sobre determinado grupo ou indivíduo, caracterizado como “vulnerável”, é o risco de estigmatizá-lo. Embora, no momento de circunscrever o indivíduo ou grupo nossa intenção seja de protegê-los, abrir-lhe alternativas, humanizá-lo, paradoxalmente caminhamos sobre o fio da navalha, pois tangenciamos a nós mesmos e, contra a vontade, podemos promover, às vezes, a estigmatização e a criminalização dos sujeitos. Qual é a saída? Assumir plena consciência sobre a ambivalência desta posição poderia ser uma saída razoável.

Queremos mudar os adolescentes que cometem ato infracional e seus comportamentos violentos, para o nosso bem e para o bem deles. Porém, não há nada mais difícil do que mudar e, mais difícil ainda é provocar a mudança em alguém.

Para mudar, matamos algo em nós: aquilo que nós éramos ou parte do que éramos (...). Este é um desafio tremendo para a humanidade (...). Ninguém

muda para melhor se não calça em terreno firme a fundação da nova pessoa que deseja construir (...). O solo firme é a auto-estima revigorada. Para livrar-se de uma parte de si julgada negativa, destrutiva e autodestrutiva é necessário confiar na parte saudável e positiva, porque é ela que garante a força indispensável à mudança. Como seria possível edificar sobre o pântano? (SOARES, 2006, p. 146).

Face ao exposto sobre o adolescente “Perigo” pelos adolescentes e professores e, considerando a reflexão de Soares (2006), pensamos ser oportuno perguntarmos-nos: o que fazem as nossas instituições “socioeducativas” para reforçar a autoestima dos jovens transgressores no processo de sua recuperação e mudança? Seriam as instituições públicas cúmplices da criminalização? Não seriam os adolescentes infratores, “bodes expiatórios” de uma sociedade que continua lavando as mãos e celebrando seus preconceitos?

Outro aspecto discutido com os adolescentes foi as possíveis consequências do ato infracional. Estes reconhecem que, por um lado, os adolescentes poderão ser levados pelo Conselho Tutelar ou “pegar cadeia”. Por outro, os adolescentes poderão reincidir no crime. Revelaram, também, a possibilidade de sofrer “uma pena” ao cometer ato infracional. A seguir as manifestações dos adolescentes:

Quando um adolescente rouba o Conselho leva ele ou pega cadeia (Barbosa, 18 anos).

O (fala o nome de um adolescente) *lá da Vilinha roubava. Ele que ensinou meu irmão a fumar (...). Aí ele foi com o Conselho Tutelar. Ficou preso uns dois meses e agora **está roubando de novo** (...). Tem que ser preso de novo (Toquinho, 14 anos).*

Claro que dá, pode dar um monte de bagulho (...). Até uma pena, de ser preso (Toquinho, 14 anos).

Já os professores, nas suas representações sobre as possíveis consequências da prática do ato infracional, são unânimes em afirmar que “não dá nada”. Não estão vendo a aplicação das medidas previstas no ECA. Para justificar suas posições, citam duas situações: a primeira diz respeito ao adolescente de Viamão/RS, que foi inocentado. A segunda, de um adolescente da própria escola, o qual “tocou a mesa” em uma professora, fraturando o seu braço e, segundo eles, também não aconteceu nada. Vejamos os seus relatos abaixo:

Eu não vejo a aplicação das medidas do ECA (...). No caso de Viamão, o adolescente foi inocentado (...). Claro se o outro adolescente fez o que fez e não deu nada, serve de exemplo para os outros adolescentes... (Prof. Di Cavalcanti, grifo nosso).

Casos que agridem a professora, como já aconteceram aqui na escola que aluno tocou mesa e fraturou o braço da professora, não aconteceu nada, e eles sabem que não dá nada (Profª. Lygia Clark, grifo nosso).

*Todos os dias e em todos os ambientes, não só aqui na escola particular também. Em todas as escolas que eu trabalhei até agora eles têm bem claro isso. Eles (os adolescentes) **podem fazer e acontecer que dá nada** (Anna Bella Geiger, grifo nosso).*

Sobre as “medidas” a serem adotadas no caso de adolescentes cometerem ato infracional, os adolescentes sugerem a prestação de serviço comunitário e o reparo ao dano e expulsão da escola, como consequência de não reparar o dano, caso este seja na escola. Na palavra dos adolescentes:

Trabalhar de graça, assim, em lugares públicos (Toquinho, 14 anos).

Prestar serviço comunitário. Que nem o cara lá da escola (...). Tipo assim, se ele quebra um vidro da escola, ele tem que pagar (...). Se ele não pagar ele pode até ser expulso da escola (Barbosa, 18 anos).

Igualmente a professora sugere a prestação de serviços comunitária e atendimento psicológico. Nas palavras da própria professora:

*Eu acredito muito **na prestação de serviços comunitária**. Esta medida recoloca o adolescente em integração com a sociedade. Ele vai ter compromisso, auto-estima... (...). E também colocar ele em **atendimento psicológico** (Profª. Tarsila do Amaral, grifo nosso).*

Parece estar instituído uma crença de que o ECA “só fala em direitos” ou de que “as crianças e adolescentes podem tudo” ou ainda que “têm o ECA na ponta da língua”, e, conseqüentemente, institui-se a cultura do “não dá nada”. Essas crenças acabam criando uma sensação de perda de autoridade nos profissionais da educação e, com isto, gerando medo dos adolescentes.

De fato, há lacunas importantes no que diz respeito à responsabilização dos adolescentes diante de práticas de ato infracional, por parte das instituições responsáveis pela aplicabilidade das medidas socioeducativas. Os exemplos problematizados pelos professores merecem um olhar cuidadoso, evitando visões totalizantes, tanto no sentido de negá-las quanto no sentido de afirmá-las. Igualmente é necessário cautela ao sustentar que, para a prática da contravenção *não vai acontecer nada*, pois traduz um discurso, por vezes, ilusório. A aplicação das medidas socioeducativas, quando empregadas no rigor da lei, tem demonstrado que com os adolescentes a justiça é bem mais severa que com os adultos. Não bastasse o parâmetro legal, há que se considerar a construção da subjetividade deste adolescente. Neste caso, pena maior é a perda de dignidade, que os adolescentes ficam expostos por estarem desprotegidos, podendo perder, em situações-limite, a própria vida.

4.7 Família

*Muitas vezes a família, ela já começa com crianças. Antes a família começava com adultos. Agora tem família que é, muitas vezes, com adolescentes de 14, 15, 16 e tá formando uma família. **Será que eles têm a concepção do que é uma família?*** (Prof. Di Cavalcanti, grifo nosso).

Os adolescentes de 14, 15, 16 anos têm noção do que seja uma família? Pergunta o professor acima. Segundo os adolescentes, aos quais o professor dirigiu a pergunta, família é a pessoa que se ama e que se tem próximo, sempre pronta a ajudar, incondicionalmente. Não necessariamente precisa ter vínculo sanguíneo, são aquelas pessoas com as quais convivemos desde pequenos. A seguir, os depoimentos dos adolescentes:

*É aquela **pessoa que tu ama, que tem próximo**. É aquela pessoa que está **sempre pronta prá poder te ajudar**, aconteça o que acontecer. Se tu matar ou roubar não vai fazer diferença. Isso daí, prá mim, é família* (Timóteo, 16 anos, grifo nosso).

*Família **não é só quem é de sangue**, mas quem a gente considera da família* (Gil, 14 anos, grifo nosso).

Eu acho que a família do cara é aquela que ele convive deste pequeno (Buarque, 17 anos, grifo nosso).

Já os outros professores referem que família “é a base de tudo, formada por crianças, adolescentes e adultos” (Prof. Di Cavalcanti), ou ainda, “uma unidade entre pessoas, independente do sexo, porém que possuem uma orientação e são capazes de orientarem as crianças e adolescentes” (Prof. Antônio Lisboa).

Em uma das atividades realizadas para explorar o tema “família”, o grupo de adolescentes trabalhou com massinha de modelar, criando duas esculturas. Após, teceram considerações a respeito. Para eles a família tem que ficar junto, expressar afeto, confiança, amizade, alegria, paz, bom senso, carinho, dignidade e respeito. Além disso, família é um espaço onde “tudo” deve ser compartilhado. A título de ilustração desta análise, seguem os depoimentos dos adolescentes:

A família tem que ficar junto e compartilhar amizade, compartilhar o alimento (Barbosa, 18 anos).

Tem afeto, confiança (Gil, 14 anos).

Alegria, paz (Toquinho, 14 anos).

Bom senso, compartilhar tudo: alegria, tristeza, felicidade (Timóteo, 16 anos).

Carinho, dignidade, respeito, saber compartilhar (...). É muito importante porque sem a família a gente não vive. É onde a gente compartilha tudo da nossa vida. Que nem quando morre, daí fica triste, chora (Buarque, 17 anos).

É, ela é importante porque a gente compartilha tanto as coisas ruins quanto as coisas boas (Moraes, 14 anos).

A professora Lygia Clark revelou ter uma visão ampliada da representação sobre família. Muitas delas “*não são famílias convencionais, da maneira como estávamos acostumados. Ou mãe, padrasto, filhos e enteados ou simplesmente pessoas que vivem juntos. Acho que o principal, o fundamental, é o cuidado um com o outro*”. Para o professor Antônio Lisboa:

A família é fundamental no sentido de dizer o que é certo e o que é errado, de formar a criança. Até incentivar ela a fazer as coisas, a experimentar, mas

sem perder aquele sentimento de guarda sem proteger demasiadamente. Ir preparando a criança e o adolescente prá vida.

Em se tratando de considerações a respeito da concepção de família, temos, num primeiro momento, segundo adolescentes e professores, representações de uma família idealizada, no sentido de que esta é ambiente fértil de relações positivas.

Por outro lado, alguns professores expressaram também suas representações sobre as famílias, usualmente nomeadas de “*desestruturadas*”. Esta família é consequência de uma liberdade sexual com pouca ou nenhuma responsabilidade, gerando mães solteiras que são abandonadas pelos companheiros e que, por sua vez, vão gerar outros filhos que pensam ser normal gerar filhos sem a presença de um companheiro, dando continuidade, assim, a uma cadeia de famílias desestruturadas e sem formação. Abaixo, o depoimento da professora:

*Hoje nós temos a **liberdade** que veio formando essa família mais frágil, porque agora nós temos a possibilidade da atividade **sexual** mais cedo com pouca ou com **nenhuma responsabilidade**. Isso gera famílias desestruturadas porque nós temos quantas **mães solteiras** que são abandonadas por seus companheiros e que vão gerar filhos que vão achar normal ter filhos, sem ter um companheiro e assim tendo **uma cadeia de famílias desestruturadas sem formação** (Prof^a. Tarsila do Amaral, grifo nosso).*

Percebe-se aqui uma concepção determinista da problemática das famílias ditas “desestruturadas”. Em relação a isso, cabe referir Freire (2000, p. 29) quando escreve o seguinte: “*Aqui chegamos ao ponto de que talvez devêssemos ter partido. O do inacabamento de ser humano. Na verdade, o inacabamento do ser ou sua inconclusão é próprio da experiência vital. Onde há vida, há inacabamento*”. E o autor continua:

Gosto de ser homem, de ser gente, porque sei que minha passagem pelo mundo não é predeterminada, preestabelecida. Que meu "destino" não é um dado, mas algo que precisa ser feito e de cuja responsabilidade não posso me eximir. Gosto de ser gente porque a História em que me faço com os outros e de cuja feitura tomo parte é um tempo de possibilidades e não de determinismo. Daí que insista tanto na problematização do futuro e recuse sua inexorabilidade (FREIRE, 2000, p. 30).

Outra questão que merece nossa atenção, neste contexto, é o termo “(des)estruturada” para designar certo tipo de família. Para Fonseca (2005, p. 56) “(des)estruturada” é uma palavra usada para descrever a família dos outros. Não simplesmente outros ... ainda por cima, pobres (...). Uma pessoa bem-sucedida, por definição, não poderia vir de uma família desestruturada. Passando por esse tipo de filtro classista, conseguimos usar, para ricos e pobres, termos diferentes, carregados de avaliações opostas, para descrever comportamentos muito semelhantes: ricos “escolhem” sua família, pobres “submetem-se” à biologia; para ricos, maternidade assistida, para os pobres, controle de natalidade; para os ricos, produção independente, para os pobres, mãe solteira; para os ricos, família recomposta, para os pobres, família desestruturada.

Para evitar esse tipo de dualismo e rechaçar uma perspectiva moralista que pressupõe muito mais do que devia, é que precisamos de sensibilidade pedagógica no momento de adjetivar as famílias das classes populares, dos nossos adolescentes, retirando as lentes míopes do nosso olhar que, oportunamente, invisibiliza e estigmatiza.

Os adolescentes problematizaram também a noção de *família natural* e *família substituta*.

A primeira é constituída de pessoas que se (re)conhecem desde que são pequenos. Ficam juntos aos fins de semana, em festas, e possuem laços sanguíneos. Poderão também ser consideradas na concepção de família natural pessoas consideradas parentes - a exemplo, do padrasto. Segue os depoimentos dos adolescentes como ilustração de suas concepções:

É a família que a gente conhece desde pequeno, que a gente sabe (Moraes, 14 anos, grifo nosso).

É a família que fica junto no sábado, no final de semana, nas festas (Barbosa, 18 anos, grifo nosso).

É família de sangue. E pode ser família natural também se você considerar uma pessoa como teu parente, que nem o padrasto. Que nem eu, considero meu padrasto como pai porque me criou desde pequeno (Gil, 14 anos, grifo nosso).

A segunda noção, família substituta, constitui-se de pessoas adotadas, ou quando se considera como parte da família um parente pelo qual se tem apreço. Os adolescentes expressam ainda que seja quando um membro da família precisa ser substituído e comparam com a substituição dos professores, na escola, ou seja, na ausência de um, outro deverá substituí-lo. Um adolescente destaca que a pessoa adotada deve ser uma criança grande, em torno dos 10 anos, justificando que uma criança muito pequena é como se fosse filho e aí não há, para a criança, em especial, a aprendizagem da substituição. Supõe-se também que família substituta gosta de ficar junto porque se sente bem, é como se fosse um amigo que gostasse de ficar na casa do outro. A seguir os depoimentos que ilustram esta concepção:

É quando eles adotam uma criança (...). Um família que adotam uma criança e são unidas como irmão e têm um relacionamento grande. Que nem aquele casal que não tem filhos, eles pegam um filho adotivo pra criar uma família para eles e eles dão valor (Buarque, 17 anos).

Família substituta é quando um homem e uma mulher não podem ter filhos, daí eles adotam uma pessoa. Ou quando tu considera um parente que gosta bastante de ti (Moraes, 14 anos).

Prá mim é quando aquela mãe não pode mais cuidar de uma criança, daí tem que substituir. Que nem no colégio, quando uma professora não vem, a outra tem que substituir (Barbosa, 18 anos).

É quando uma pessoa com vontade de ter uma criança adota, e dá amor e esperança de novo para aquela criança. E não uma criança pequena. Criança pequena já é que nem filho. Substituir prá mim é quando uma criança já tem, por exemplo, 10 anos, que já sabe quem era tua mãe que vai lá e morre ou que abandona. Isso daí pra mim é que é substituir. Com o tempo ela tem que aprender a substituir aquela pessoa (Timóteo, 16 anos).

Prá mim, família substituta é que nem um amigo que gosta da família de outro amigo, que gosta de ficar junto porque se sente bem (Toquinho, 14 anos).

Fonseca (2005, p. 53) adverte que não há receita para definir os membros relevantes de uma rede familiar. Essa pode ou não incluir consanguíneos, parentes por casamento, padrinhos e compadres, ou simplesmente amigos que, depois de terem compartilhado uma experiência particularmente intensa, acabam se sentindo

membros da família. Procurando uma definição operacional da vida familiar que dê conta desse vasto leque de possibilidades, a autora prefere falar de *dinâmicas e relações familiares* do que de um *modelo ou unidade familiar*. Assim, define-se o *laço familiar* como uma relação marcada pela identificação estreita e duradoura entre determinadas pessoas que reconhecem entre elas certos direitos e obrigações mútuos. Essa identificação pode ter origem em fatos alheios à vontade da pessoa, em alianças conscientes e desejadas ou em atividades realizadas em comum.

Os professores expressaram suas representações acerca dos valores, os tensionando na relação escola ↔ família. Estes, os valores, possuem uma base que deverá ser construída na família e trabalhada na escola. Nas palavras do professor:

A família tem que construir uma base de valores na verdade, trabalhado na escola, mas não construído na escola. Acho que construir valores vem da família e eu vou trabalhar os valores na escola, como a professora Tarsila já tinha falado. A gente trabalha sim com valores, trabalha isso em sala de aula, a gente pode até fazer (Prof. Di Cavalcanti).

Ainda na discussão sobre os valores, as representações são de um saudosismo de uma família idealizada, onde os adolescentes eram preparados para conceber uma família, diferente da família dos dias atuais. Nas palavras da professora:

No século passado, acho que podemos dizer assim, a concepção de família começava com 14 e 15 anos, mas as mulheres eram preparadas, dentro da sociedade, pra quando tivessem 14 ou 15 anos já comessem a se encaminhar para isso, elas eram direcionadas. E os meninos também, com 18, 19 anos já começavam a trabalhar, ou até com 14 pra ter seu sustento, seu ganha pão, e assim por diante, formar uma família que tivesse possibilidade de sustentar e de seguir (Prof^a. Tarsila do Amaral).

Os professores concebem os valores a partir de um recorte classista, buscando estabelecer fronteiras entre classe média e periferia, como podemos observar no depoimento do professor Di Cavalcanti:

E o que a gente vê é que isso se repete muito na periferia. Numa classe média, ou classe média alta, isso já não acontece tanto porque os valores são outros

e os objetivos são outros. Eles têm outros objetivos, até o próprio sexo, porque aí eles tomam cuidado, já têm toda uma estrutura diferente (Prof. Di Cavalcanti).

Professora Tarsila corrobora com o discurso anterior, acrescentando uma visão fatalista para as pessoas pobres, miseráveis em relação às outras classes mais abastadas. Nas palavras da professora:

*Mas, eu vejo também que quando ocorre isso em outra classe há o apoio da família, enquanto que numa classe mais pobre, miserável, não há o apoio da família. O que acontece? Ah, tu engravidou? Te vira (...) **O ciclo né? A mãe teve a filha com 15 anos, à filha vai ter, a neta vai ter** (...). Enquanto que em outras classes, mesmo que ocorra, que seja um “baque”, **há o contentamento da nova vida, do neto que vai chegar**, é outra visão, e eles vão dar suporte a este adolescente (Prof^a. Tarsila do Amaral, grifo nosso).*

Professora Anita também concorda com o discurso da professora Tarsila, afirmando as diferenças existentes nos valores dos próprios professores (classe média) e do discurso “deles” (os pobres), além de explicitar, novamente, a visão fatalista entre os pobres. Vejamos: “*entra aí os valores também, **porque a valorização deles é bem diferente do que a gente**. E enquanto isso, os valores deles é: **a minha mãe me teve cedo, eu também vou ter filho cedo**” (Prof^a. Anita Malfatti).*

Parece haver, no discurso dos professores, uma sutil “supremacia” dos valores por eles partilhados em relação aos valores dos adolescentes de classe populares e suas famílias. A exacerbação da diferença, neste caso, impede, talvez, a alegria do encontro entre docentes e discentes, professores e adolescentes. Arroyo (2004, p. 15) refere que só reconstruiremos nossa imagem de professores na medida em que nos reencontremos com a infância e adolescência que nos dá sentido.

Sobre a compreensão dos valores, impera, ainda, uma visão de que a classe média está isenta ou trata melhor dos seus problemas do que as classes menos abastadas economicamente. Neste caso, a exacerbação da diferença amplia ainda mais o hiato existente entre professores e adolescentes, entre escola e família.

Outra reflexão que procede, neste, é sobre a tendência que temos de projetar a família com a qual nos identificamos, ou seja, a partir de uma visão “etnocêntrica”. Pela forte identificação da família com o que somos, tendemos a confundir família com a “nossa” família, como idealização, ou como realidade vivida. Se o etnocentrismo, no olhar e na escuta, é uma predisposição difícil de ser evitada, precisamos, no entender de Sarti (2006, p. 116), “*aprender a familiarizar o estranho e estranhar o familiar, pois não seremos capazes de enxergar e aceitar o outro se não formos capazes de nos estranhar em relação ao que somos*”.

Um último aspecto problematizado aqui, diz respeito ao limite da agressão no âmbito da família, colocado pelos adolescentes. A mãe é o membro da família mais autorizada a exercer a função de “educadora”, desde que seja apenas com os seus próprios filhos. Cinco adolescentes se manifestaram a respeito:

Adolescente 1:

Cada mãe tem que bater no seu filho e não espancar o filho dos outros (...). A minha mãe me deu com uma varinha na minha boca, para mim não dizer mais nome (...) outra vez pegou no meu olho. Aí em não fui na aula, prá minha professora não vê, porque senão ela ia pensar que minha mãe tinha me agredido, e daí ia chamar o Conselho (Barbosa, 18 anos, grifo nosso).

Adolescente 2:

Esse bagulho aí que a Carolina falou tá certo, porque é melhor apanhar da mãe, em casa, do que na rua (Toquinho, 14 anos, grifo nosso).

Adolescente 3:

Com a cinta, com a mangueira, com o chinelo (...). **Quando eu incomodava minha mãe, eu tinha que ficar de joelho até amanhecer o dia** (Carolina, 16 anos, grifo nosso).

Adolescente 4:

As mães não batem de braba, batem de carinho. É melhor que ficar apanhando de outros (...). Daí tem uns malandros que se revoltam, viram bandidos porque eles não entendem que é ***melhor apanhar da mãe do que dos outros na rua*** (Veloso, 15 anos, grifo nosso).

Adolescente 5:

“Xingão”, *Dar umas bordoadas (...). É melhor apanhar em casa do que na rua (...). É o que minha mãe diz* (Carolina, 16 anos, grifo nosso).

Questionados a falarem sobre quais “agressões” poderiam ser utilizadas pela família, eles elencaram uma série de situações e objetos: beliscão, bordoadas, “xingão”, palmada, puxão de orelha, castigo, cinta, mangueira e chinelo.

Se, por um lado, a mãe está autorizada a bater, de outro, ao pai, eles fazem algumas restrições:

O pai pode. Só que não pode ser de facão. Eu apanhei com facão. Tirou uma lasca do braço sôra (Veloso, 15 anos).

Diante do papel central como membro da família autorizada a “agredir” ou “educar” os adolescentes, a informação quanto à convivência, no sentido de morar junto ou não, dos adolescentes com seus pais, é relevante. Dos quatorze adolescentes, sete residem com pai e mãe biológicos; quatro, apenas com a mãe biológica; dois com a mãe e o padrasto e, um apenas com o pai biológico, conforme é possível visualizar no Quadro 11, abaixo:

Quadro 11: Situação familiar dos adolescentes.

Quanto a “residir com”	Nº de adolescentes
Com pai e mãe biológicos	7
Apenas com o pai biológico	1
Apenas com a mãe biológica	4
Com a mãe e o padrasto	2
Total de adolescentes	14

Não vamos analisar aqui o aspecto da centralidade da função da mãe na família. Reconhecemos a dificuldade que o tema família apresenta. Retomamos aqui a reflexão de Sarti (2006) ao referir que “*pela forte identificação da família com o que somos, tendemos a confundir família com a “nossa” família*” (p.115).

No contexto desta pesquisa, deixamos os adolescentes falarem por si próprios. Talvez, imprescindível aqui, seja fazer o reconhecimento das nossas próprias limitações, considerando que, igualmente imprescindível, é aprendermos a escutar e interrogar os adolescentes e suas famílias, condição que possibilita uma abertura para o diálogo e sensibilidade pedagógica, rompendo com o “estatuto” da

verdade, que nós professores e pesquisadores tendemos a atribuir aos nossos saberes.

4.8 Escola

Os adolescentes redigiram um texto a partir das suas problematizações sobre o direito à educação, após a leitura do Art. 53 do ECA, que diz o seguinte:

A criança e o adolescente têm direito à educação, visando ao pleno desenvolvimento de sua pessoa, preparo para o exercício da cidadania e qualificação para o trabalho, assegurando-se-lhes: I - igualdade de condições para o acesso e permanência na escola;

O texto produzido pelos adolescentes sugere que o direito à educação, conforme previsto na legislação, ainda é uma realidade não efetiva. Compreendem que os adolescentes que fazem uso de substâncias psicoativas são “expulsos” da escola. Os portadores de necessidades especiais terão dificuldades de se comunicarem, e, que nem todos os adolescentes que ingressam concluem sua escolarização. Vários são os motivos de desistência dos adolescentes: questões de trabalho, dificuldades de aprendizagem, família, brigas, dificuldades de relacionamento com os professores e prática de ato infracional. Abaixo, o texto produzido coletivamente pelos adolescentes participantes da pesquisa:

Um jovem que faz uso de drogas vai ser excluído pelos colegas, professores e diretores. Vai ser expulso da escola. Um deficiente físico ou mental também vai ter dificuldades de se comunicar com as pessoas. Nem todos os adolescentes permanecem na escola, pois alguns desistem por vários motivos: trabalho, por se achar burro, quando constroem uma família, por briga, quando os professores pegam no pé, quando rouba ou usa drogas (texto coletivo).

Sobre a responsabilidade em relação à educação dos adolescentes, estes produziram, também de forma coletiva, um texto que expressa ser do próprio adolescente esta responsabilidade, pelo menos, num primeiro momento. Reconhecem, entretanto, que poderão não conseguir e, neste caso, na sequência, a responsabilidade seria da família e, apenas em último caso, do Conselho Tutelar. Atribuem aos professores a responsabilidade pela permanência dos adolescentes na escola, destacando que deveriam “dar força ao adolescente que se **acha menos**” (grifo nosso). Aos pais atribuem ainda a responsabilidade de auxiliarem os adolescentes na sua vida escolar e, por último, aos colegas, a se “ajudarem” mais, e

terem relações solidárias, na construção de suas aprendizagens. Curioso nas compreensões dos adolescentes é que aos professores não fica tão evidente a responsabilidade da aprendizagem; isto é destacado, de forma mais explícita, no que diz respeito aos colegas. Que aprendizagens, nós professores e pesquisadores, poderíamos fazer dessas representações? Abaixo, o texto, na versão dos adolescentes:

*Num primeiro momento a responsabilidade de ir para a escola é do adolescente, depois os pais e, em último caso, o conselho tutelar. Toda vez que o adolescente desistir da escola, o conselho tutelar deveria obrigar o adolescente a voltar para a escola. Os professores deveriam aconselhar os adolescentes a ficarem na escola porque isso raramente acontece. Os professores deveriam também dar **força aos adolescentes que se acham menos que os outros que sabem mais**. Os pais deveriam ajudar os filhos fazerem as atividades da escola. Os colegas deveriam ajudar os colegas nas atividades. Exemplo: ajudar nos cálculos, na leitura e na escrita, respeitando sempre a dificuldade do colega na sala de aula (texto coletivo, grifo nosso).*

Os adolescentes explicitam conflitos familiares: a separação dos pais, a negligência, de um lado, e a exigência excessiva, de outro, além do medo. Estes são alguns elementos que, de algum modo, repercutem de forma negativa na escola, ocasionando, inclusive, repetência. Segundo relato de um adolescente, que segue abaixo:

Quando eu morava com a mãe eu era largado. Daí quando eu fui morar com o pai, ele me exigiu demais. Em vez de ajudar, criou medo em mim de tirar nota baixa e isso aí acabou me prejudicando. Em vez de eu ter mais vontade, quer dizer, eu tinha vontade, mas na hora da prova eu sentia medo e acabava demorando muito mais (Timóteo, 16 anos).

Uma das atividades realizadas na dinâmica do grupo focal, com os adolescentes, e aqui analisada, envolveu a leitura e discussão do texto “Quando a escola é de vidro” de Ruth Rocha. No texto a autora se utiliza da metáfora do “vidro” para tematizar, a meu ver, os “regimentos” da escola. Uma das compreensões dos adolescentes a respeito do texto foi de que a história tratava de crianças tristes, imobilizadas no interior de uma escola. Nas palavras do adolescente Timóteo, a escola era cheia de “etiqueta”. Segue seu depoimento:

A meu ver eles eram crianças tristes que tinham que ficar só na classe sem nem poder se levantar. Eu entendi que era isso, uma escola cheia de etiqueta. Que nem assim, se tem que comer sopa, e você tem na tua frente colher, garfo, faca, como é que vai comer a sopa? De colher (...). O vidro era as normas que era bem rígida. Tipo assim, eu nem poderia conversar com o Reis. (...) Mas os alunos quebraram os vidros (...). Dependendo do professor a gente ainda tem escolas de vidros (Timóteo, 17 anos).

Outras representações foram orientadas no sentido de que “na escola de vidro” as crianças não interagiam. Era um espaço fechado, protegido, talvez, sugere outro adolescente. Vejamos seus depoimentos que ilustram esta análise:

Ficava isolado, não dava para brincar (Veloso, 15 anos).

Era um ambiente fechado para as pessoas (Jobim, 17 anos).

Um ambiente fechado contra os vírus? Um lugar protegido (Toquinho, 14 anos).

Ao tocarem na escola real, na sua escola, os adolescentes relataram alguns exemplos vividos por eles no cotidiano desta. Referem que a escola real, onde estudam, não cabe na metáfora de Ruth Rocha. Lá na escola, e também aqui, na oficina (referindo-se ao grupo focal), segundo eles, utilizando-se da metáfora da autora, é uma “*quebradeira de vidros*”. Como consequência dos vidros quebrados, são chamados na secretaria e, normalmente, retirados das aulas práticas de Educação Física. Os adolescentes Jobim, Reis e Veloso dizem isso com mais propriedade. Vejamos:

Na moral não tem nada a ver com os vidros. *Lá na escola de vidros eles não podiam fazer nada, aqui o que está sendo falado é que todo mundo apronta toda hora. Por isso, a gente vai parar na secretaria, fica sem recreio, fica fora da educação física, dos projetos (...). Bah, é **uma quebradeira de vidros, até aqui na oficina** (Jobim, 17 anos, grifo nosso).*

Nós andamos quebrando muitos vidros. *Nós fumamos maconha dentro dos banheiros (Reis, 16 anos, grifo nosso).*

E não é só as regras, eu quebrei dois vidros de verdade lá na minha escola. A gente também dá soco nos outros (Veloso, 15 anos, grifo nosso).

Há um distanciamento entre os discursos dos adolescentes e o discurso da escola, representado pela vice-diretora, onde estes estudam. Para a escola, a situação do uso de drogas, por exemplo, é eventual. Talvez a escola nem tenha mais “vidros” a ser quebrados. Segue o depoimento da professora: *“Ocorreram brigas e parece que teve uso de drogas aqui na escola, e aí a gente passou nas salas avisando que este fato não ocorresse mais, porque há 10 anos que eu trabalho na escola, nunca tinha havido este tipo de coisa”*.

Na sequência da reflexão, **a autoridade do professor** é o aspecto mais prejudicado pela má interpretação do Estatuto da Criança e do Adolescente, conforme expressaram os professores. Ao comentar sobre a atuação da professora no caso de Viamão/RS, denunciam o sentimento de impotência dos professores frente às “autoridades” legítimas que têm o poder de tocar no cotidiano da escola, fragilizando a “autoridade” dos profissionais. O depoimento do professor Di Cavalcanti ilustra esta compreensão:

Coitada! Eu vejo a professora num papel muito impotente, porque tenta educar. E uma pessoa que não está em sala de aula, que não sabe como funciona uma escola, vai lá e diz: - tu estava errada. Ele não disse que o adolescente estava certo, mas foi a mesma coisa que dizer. E, por fim, acaba com a autoridade da professora. E eu estou falando da autoridade e não de autoritarismo, como a gente já comentou aqui outras vezes (...). As instituições estão muito desestruturadas (Prof. Di Cavalcanti).

Até então, as aproximações com o campo empírico têm me posicionado a pensar com Ghiggi (2002, p. 157) que a “autoridade, em permanente relação com a liberdade, deve ser posta a serviço da geração de oportunidades para que todos possam desenvolver suas potencialidades, superando um pouco mais, a cada dia, o 'hiato' (grifo nosso) que há entre o que somos e as possibilidades postas no vir a ser”.

Em função do ECA, mais precisamente a partir da exacerbação dos seus direitos em relação aos deveres, na concepção dos professores, a lógica da autoridade se inverteu. Assim, diz a professora Lygia Clark: *“a gente vê isso na sala de aula. Antigamente tu olhava para eles, deu. Eles já sabiam. Agora se tu olha meio torto, eles vêm pra cima. As coisas se inverteram”*. A escola, na opinião dos professores, está “desprotegida”, não podendo expulsar um aluno, o qual sente-se

em total liberdade para praticar atos de agressão. O exemplo é da coordenadora pedagógica Anna Bella Geiger. Vejamos:

*A criança hoje se sente na liberdade de fazer muitas coisas, de tomar atitudes, às vezes, agressiva, enquanto que a escola não pode dar uma expulsão. A escola não pode manter a criança três dias em casa pensando no que fez. **A escola está desprotegida porque a lei não ampara para isso** (grifo nosso).*

Os adolescentes apontam que o caminho é o diálogo. Indagados o que fazer com os adolescentes que “incomodam” eles sugerem, não só o diálogo, mas o diálogo com todos da turma. O adolescente exemplifica:

Tinha que conversar com ele, né? (...) Eu acho que a professora tinha que fazer uma reunião e conversar com ele, dentro da sala, com todos os colegas. Eu acho que é isso. Olha só, nós também incomodava na sala. Tinha eu, o meu outro colega, nós era de três que incomodava. Daí que os nossos colegas mais velhos falaram com a diretora e a diretora falou com nós e até que adiantou, pelo menos prá mim né? Porque daí eu parei de incomodar um pouco (Reis, 16 anos).

Outra lição retirada das representações adolescentes é que precisamos apostar sempre. A escola, segundo os adolescentes, deveria fazer de tudo para tentar garantir que o adolescente permanecesse estudando. O adolescente diz ainda que é preciso fazer de tudo para evitar o Conselho Tutelar, tensionando novamente o invencível paradigma da “doutrina da proteção irregular”. Vejamos:

*E se não conseguisse melhorar daí passava pra diretora. E se não conseguisse melhorar tinha que tomar outra providência, pra ver se tentaria ajudar ele. Eu **tentaria ajudá-lo para ver se conseguia continuar estudando na escola, pra não precisar ir pro conselho tutelar** (Gonzaga, 17 anos, grifo nosso).*

É oportuno mencionar aqui que as relações entre os adolescentes, no grupo focal, e deles para conosco, desafiaram a sustentar diálogos reflexivos fundantes, no sentido de organizar e garantir condições da pesquisa, num contexto de relações solidárias, não só na perspectiva da relação adolescente/pesquisadora, mas entre todos no espaço do grupo. Neste sentido fomos incitados a instalar condições de companheirismo, pois educar/pesquisar é criar espaços. Parafraseando Costa (1990, p. 64), criar espaços não é apenas a atuação do pesquisador na escolha e estruturação do lugar em que o processo da pesquisa vai

se desenvolver. Criar espaços é criar acontecimentos. É articular o espaço, tempo, coisas e pessoas para produzir momentos que possibilitem a todos nós, cada vez mais, nos assumir como sujeito, ou seja, como fonte de iniciativa, responsabilidade e compromisso.

Retomando a discussão com os professores sobre o papel da escola, estes dimensionaram a educação também no âmbito da família. Segundo o ECA, a escola tem um papel social e isso, na opinião deles, é um equívoco. Atribuem para a família o que denominaram de “educação social” - respeito ao próximo, ética, cidadania -, sendo a escola responsável pela “educação formal” - educação em conhecimento. A escola cultivaria estes valores, ou seja, a educação social. Registre-se que estas conceituações são das representações dos professores. Vejamos seus depoimentos.

Depoimento da professora Tarsila do Amaral:

O professor é responsável pela educação em conhecimento e não pela educação de respeito ao próximo, que a gente também trabalha e valoriza isso em sala, mas isso deve sim vir da família. Sabe, esse respeito, essa ética, tem que ser trabalhado na família (grifo nosso).

Depoimento da professora Lygia Clark:

É por causa dessa falta de coisas que eles já deveriam trazer de casa. Eles já deveriam ter muitas noções de como ser um cidadão em casa (...). A gente tem que retomar tudo, coisas que até seria da função dos pais. Mas eles não têm isso, contam com nós em casa, muitas vezes.

Os professores reforçam a dualidade entre “educação social” e “educação formal” por eles assim nomeadas. Para eles, ambas possuem funções específicas. No entanto, pela escola passam todos os projetos sociais governamentais, além das dificuldades da família. Enquanto a escola vai se envolvendo com a “dedicação social”, a “educação formal” ou a “educação em conhecimento” vão perdendo espaço. Vejamos os depoimentos que ilustram a presente análise:

Depoimento da professora Tarsila do Amaral:

Se o aluno passa ou não dificuldade em casa é a escola que acolhe este aluno. Enquanto isso vai se perdendo, no meu entendimento, o papel que é difundir

o conhecimento (...). Pela escola passam todos os projetos sociais. A escola se tornou a porta necessária para que o governo consiga elaborar todos os seus pontos sociais (...). É Família Cidadã, Bolsa Escola, Mais Educação, Escola Aberta... E tudo passa pela escola.

Depoimento do professor Di Cavalcanti:

*Só falta dar banho no aluno (...). E às vezes tudo o que ele estudou se perde. O professor virou uma babá (...). E a gente tem que dar graças a Deus que o aluno está na escola porque daí não está na rua, se drogando, nanana, nanana (...). **Educação na minha área é aprender a Língua Portuguesa.** Não aquela educação que vem de casa (grifo nosso).*

Os professores revelaram também, que se envolvem de forma integral nos projetos, não tendo outra escolha, extrapolando inclusive a carga horária de sala de aula. “O *envolvimento dos professores é total*”, diz a professora Lygia Clark. Outra professora também depõe:

O flúor é um projeto da saúde que diz que é importante as crianças passarem flúor nos dentes. Quem vai fazer? O professor. Então o professor não tem escolha. A merenda mudou, virou almoço, quem vai fazer? O professor vai atender. Um professor atende até as 9h? Vai atender até as 11h. O professor que faça divisão, o professor sempre vai além (Prof^a. Tarsila do Amaral)

Há também a preocupação dos professores com o período efetivo de aula, devido à sobrecarga de “educação social”. Os dias letivos foram aumentados de 180 para 200, mas diminuíram carga horária efetiva da “educação formal”. Os professores assim se manifestam:

Depoimento da professora Tarsila do Amaral:

Nosso período efetivo de aula, de construção do conhecimento ficou quantas horas? 9h15min começa o recreio e vai até as 10h. 11h para pra merenda e por aí, das quatro horas que nós temos. Então, já perdemos aí um bom tempo de construção do conhecimento, praticamente 2h.

Depoimento do professor Di Cavalcanti:

Eu acho que aumentaram os dias letivos, hoje é 200, e diminuiu-se o conhecimento. A qualidade foi pro brejo. Por quê? Porque quando aumentaram os dias letivos, eles devem ter aumentado por causa da questão social.

Falando sobre o ECA em si, a vice-diretora afirma que não pensa sobre o mesmo, pois, segundo ela, ele não influencia em nada de positivo no cotidiano da escola, lembrando da situação do adolescente “Perigo” que, ao ser descoberto como criminoso, o Conselho Tutelar jogou a responsabilidade “para cima da escola”. Diante da posição da vice-diretora, perguntamos: já não seria tempo da escola ocupar-se do Conselho Tutelar, de maneira propositiva?

Sabe, a gente não para muito pra pensar no Estatuto da Criança e do Adolescente, pois a gente não utiliza muito, pelo menos nós à noite, mas quando a gente necessita, como o caso daquele menino, o “Perigo”. Quando a diretora (direção geral da escola) deu uma entrevista, eu pensei: Ai meu Deus, “vão cair de pau agora em cima de nós” (...) E ia estourar na escola e não lá na mãe. Na verdade não apareceu nada, que a mãe era drogada, que a mãe tinha saído há pouco tempo da prisão, estas coisas não apareceram. (...) Ele não estudava mais na escola. Só que, no fim, tudo estourou na escola. A escola que não fez... E não era verdade, a escola tinha feito. Lá no Conselho eles disseram que não tinha nenhum documento (Vice-diretora Regina Silveira).

O que podemos perceber neste polêmico caso do adolescente infrator (ex-aluno da escola) que assumiu a morte de doze pessoas, é que uma instituição vai atribuindo a responsabilidade para outra, e, assim por diante. O Conselho Tutelar atribuiu responsabilidade à escola e a escola à família, conforme afirmou a vice-diretora Regina Silveira.

O relato da professora Anita Malfatti, a seguir, traz em si tensionamentos que estão postos sobre os conceitos de autoridade e autoritarismo:

O ECA era para dar um auxílio, ser uma coisa boa, e ele foi transformado numa coisa muito ruim porque foi mostrado só os direitos e nenhum dever. O que isso traz para a escola? Que realmente as crianças e adolescentes estão ficando cada vez mais sem limites e tudo o que a gente fala em sala de aula é o cúmulo. Eles é que mandam, principalmente porque o ECA está na boca deles. Eles sabem de cor todos os seus direitos, então qualquer coisa

que tu fala dentro de sala de aula: - Vou te entregar pro Conselho, ligar pro conselho tutelar, meu pai vai lá no Conselho Tutelar porque tu não pode me xingar, tu não pode me deixar sem recreio, tu não pode me deixar de castigo. Mas as crianças e adolescentes acham que podem fazer tudo, e os pais também não têm mais limites, não têm mais o que fazer porque também são ameaçados pelas crianças e adolescentes em casa... (Prof^a. Anita Malfatti, grifo nosso).

Arroyo (2004, p. 36) diz que as formas adolescentes de sobreviver, de pensar e de comportar-se se chocam com nossas formas pedagógicas e docentes de pensar e de pensá-los. Formas a que não estamos acostumados, uma vez que os alunos parecem revelar que vêem o mundo, a escola e o conhecimento, a vida e seus mestres, em outra lógica, que não a nossa – idealizada -, onde as escolas deixaram de ser os jardins de infância e nós os jardineiros.

No caso do referido relato, impõe-se, no nosso entender, um questionamento: Há um problema de interpretação do ECA pelas crianças e adolescentes? Os Artigos 5º, 17º e 18º do ECA tratam do direito ao respeito, o qual consiste na inviolabilidade da integridade física, psíquica e moral da criança e do adolescente. Enfatizam que nenhuma criança ou adolescente será objeto de qualquer forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade (...) e, ainda, que é dever de todos velar pela dignidade da criança e do adolescente, pondo-os a salvo de qualquer tratamento desumano, violento, aterrorizante, vexatório ou constrangedor. Neste sentido, cabe perguntar: quando a criança e o adolescente “ameaçam” a professora, alertando-a que não devem ficar sem recreio, de castigo, serem xingadas... Não estariam as crianças e adolescentes, utilizando-se do ECA para protegerem-se de algum tratamento constrangedor? Não teriam já aprendido que o ECA foi criado para assegurar-lhes o direito de serem respeitados? Neste caso, de quem é a falta de limites? Professora Tarsila reconhece, inclusive, que o ECA “*deu um limite nos próprios professores*”, tensionando a tênue linha existente entre a autoridade e autoritarismo. Nas suas palavras:

O Estatuto da Criança e do Adolescente favoreceu no sentido de que alguns professores tiveram seus limites também e não puderam mais ultrapassar seus limites que eram colocados. Por exemplo, no município já tivemos casos de professores que mandaram alunos arrancarem a mão, agressão verbal, que eu acho que é muito sério e para a gente trabalhar com alunos a gente tem que cuidar com o

que a gente fala. Uma coisa é se impor e ele saber que tu é autoridade ali dentro e ele saber que ele deve respeito a essa autoridade. Outra coisa é tu te impor como um militar, ele vai te respeitar, mais por medo e não pelo respeito que ele tem contigo (Profª. Tarsila do Amaral).

Arroyo (2002, p. 145) refere que precisamos, enquanto professores aprender a liberdade para ensiná-la.

Freire (2000, p. 117) chama nossa atenção de que ainda não está resolvido o problema da tensão entre autoridade e liberdade. Refere que, *“inclinados a superar a tradição autoritária, tão presente entre nós, resvalamos para formas licenciosas de comportamento e descobrimos autoritarismos onde só houve o exercício legítimo da autoridade”*.

Freire e Shor (2006, p. 127) sugerem o diálogo como uma possível saída contra o autoritarismo. No entanto, para os autores, o diálogo significa uma tensão permanente entre autoridade e liberdade. Mas, nessa tensão, a autoridade continua “sendo”, porque ela tem autoridade em permitir que surja a liberdade dos alunos, os quais crescem e amadurecem, precisamente porque a autoridade e a liberdade aprendem a autodisciplina.

Por outro lado, Freire (2000) também nos adverte para a distorção da liberdade em licenciosidade.

O que sempre deliberadamente recusei, em nome do próprio respeito à liberdade, foi sua distorção em licenciosidade. O que sempre procurei foi viver em plenitude a relação tensa, contraditória e não mecânica, entre autoridade e liberdade, no sentido de assegurar o respeito entre ambas, cuja ruptura provoca a hipertrofia de uma ou de outra. É interessante observar como, de modo geral, os autoritários consideram, amiúde, o respeito indispensável à liberdade como expressão de incorrigível espontaneísmo e os licenciosos descobrem autoritarismo em toda manifestação legítima da autoridade (FREIRE, 2000, p. 117).

Professora Tarsila dá o exemplo dos contratos que são realizados na escola, onde os “deveres” ficam explicitados. Desse modo, segundo ela, o ECA, também deveria ter frisado os deveres de crianças e adolescentes.

*Estes contratos, estes deveres, devem estar bem escritos. O que eles podem fazer? Bom, pedir licença pra falar, levantar o dedo na sala, ou então dar um tapa no colega e **achar que isso é normal, essa violência mínima? E a gente também acreditar, achar que não foi nada, que foi só uma brincadeira. Não.** Aí é que já começa a nossa intervenção que, enquanto educadores a gente precisa*

perceber isso e não se acostumar com estes pequenos atos, que no contexto geral a gente termina pensando assim: ah, ele tá dentro de um meio agressivo, é normal ele ser agressivo. Não é normal, então vamos estipular: Criança não pode bater. Então, vamos escrever: criança não pode bater... (Prof^a. Tarsila do Amaral, grifo nosso).

O depoimento de Tarsila ilustra a preocupação dos professores com a naturalização de determinados eventos que ocorrem no cotidiano da sala de aula, relacionados com comportamentos agressivos por parte dos estudantes. Neste sentido, perguntamos: temos ainda a capacidade de se indignar frente ao cotidiano impregnado de injustiças? “*O desafio se posta no limite do imprescindível trabalho sério e a atitude de não normatizar a vida dos educandos, nem padronizá-la, regulá-la ou controlá-la (...), assumindo a tarefa da liberdade*” (GHIGGI, 2002, p. 158) Mais ainda, devemos atentar para a **lógica do absurdo** (grifo nosso) que se encontra extremamente naturalizado, idiotizado, banalizado.

4.9 Principais efeitos na dinâmica escolar

Os efeitos das representações sobre o ECA, por parte de adolescentes e professores na dinâmica da escola, que nos foi possível visualizar, foram os seguintes: a) Sentimento de retirada da autoridade da escola, do ponto de vista dos professores, coordenação pedagógica e vice-direção; b) Deturpação da noção do “social” na perspectiva do que apontam estudos sobre a pedagogia social e c) Efeitos de um *possível* currículo oculto, construído por essas representações.

O sentimento de retirada da autoridade da escola, do ponto de vista dos professores, coordenação pedagógica e vice-direção fora identificado, praticamente em todos os aspectos problematizados no capítulo a respeito das representações sobre o direito à educação. Tal sentimento já foi registrado, faltando ainda as questões referentes à prática de avaliação. Dito, em meio às entrelinhas, os professores lamentam que tenham que promover “falsas aprovações”. Nesta situação, percebe-se o efeito em cascata do sentimento do autoritarismo: Do Estado para a escola, da escola para os professores, dos professores para os alunos, sendo provável que estes últimos repetirão tal lógica, oportunamente. Segundo os professores, a lógica das “falsas aprovações” tem uma intenção política que precisa elevar os números: número de crianças dentro da escola, índices de escolaridade e

aprovação... Vejamos o depoimento dos professores, os quais traduzem com mais fidedignidade este sentimento:

Depoimento da professora Tarsila:

*Eu acho que temos que ter mais este cuidado, visto que os nossos índices de “aprovações” são altíssimos. Ou, vamos dizer, as **falsas aprovações**? (...) No sentido que **muitas vezes os professores aprovam**, dizendo: Ah não, mas no próximo ano ele vai ter condições (...) **só que no outro ano ele não vai ter condições**. Então em vez de ter segurado ele, se jogou ele pra frente (...), **Na verdade não é nada aberto**. O papel aceita tudo né? **Ocorre uma pressão pra cima do professor**. Eu mesma já passei por isso. **Tem que aprovar** (Prof^a. Tarsila do Amaral, grifo nosso).*

Depoimento do professor Di Cavalcanti:

*Além de que a gente não pode “tapar o sol com a peneira”, que tem os índices de aprovação. **E as prefeituras e os estados têm os índices de aprovações e obrigam as escolas a aprovarem (...) infelizmente são números, né?** Pelo menos eu vejo assim, politicamente. Eu acho que quando falam em educação eles são muito hipócritas porque, na verdade, eles não falam em educação. Eles estão falando no que é melhor para eles: **Quanto mais alunos dentro da escola, melhor para o governo, quanto mais alunos alfabetizados, melhor**. Mas que alfabetização está acontecendo? Eles sabem realmente ler e escrever? Se eles sabem ler e escrever, eles sabem o que eles estão lendo e escrevendo? (Prof. Di Cavalcanti).*

Hoffmann nos ajuda a pensar, neste contexto, que o paradigma de avaliação que se opõe ao paradigma sentencioso, arbitrário e classificatório, é o que denomina de "avaliação mediadora". Nas palavras da autora:

O que pretendo introduzir neste texto é a perspectiva da ação avaliativa como uma das mediações pela qual se encorajaria a reorganização do saber. Ação, movimento, provocação, na tentativa de reciprocidade intelectual entre os elementos da ação educativa. Professor e aluno buscando coordenar seus pontos de vista, trocando ideias, reorganizando-as (HOFFMANN, 1991, p. 67).

Hoffmann problematiza que tal paradigma pretende opor-se ao modelo do "transmitir-verificar-registrar" e evoluir no sentido de uma ação avaliativa reflexiva e desafiadora do professor em termos de contribuir, elucidar, favorecer a troca de

ideias entre e com seus alunos, num movimento de superação do saber transmitido a uma produção de saber enriquecido, construído a partir da compreensão dos fenômenos estudados.

Na perspectiva da autora, entendemos que esta compreensão deveria ser estendida a todos os segmentos da gestão escolar. Do ponto de vista normativo, a prática de determinadas sanções utilizadas pela escola, anteriormente ao ECA, hoje estão terminantemente proibidas. Neste sentido, regimentos escolares sofreram mudanças, mesmo que, por vezes, a legislação seja burlada, pois a escola procura formas de continuar aplicando as sanções que, por muito tempo, representaram a “proteção” da escola. Um exemplo de sanção comum na escola, anterior ao ECA, e que era eficaz, segundo a coordenadora pedagógica, era a suspensão. Nas suas palavras:

*A partir do momento que tu chama uma criança, assina uma ata, repreendê-la, por atitudes cometidas dentro da sala de aula, com colegas e com professores, tudo bem. Chama a segunda vez. Faz tudo isso pela terceira vez e não funcionou, a escola teria que ter o direito de chamar esses pais e dizer: - vocês vão levar o filho para casa, **ele vai ficar três dias pensando no que fez aqui na escola... nós não podemos fazer isso** (Anna Bella Geiger, grifo nosso).*

A coibição para este tipo de sanção está prevista no Art. 5º do ECA: “nenhuma criança ou adolescente será objeto de qualquer forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão, punido na forma da lei qualquer atentado, por ação ou omissão, aos seus direitos fundamentais” e no Art. 56º: “Os dirigentes de estabelecimentos de EF comunicarão ao Conselho Tutelar os casos de: I - maus-tratos; II - reiteração de faltas injustificadas e de evasão escolar, esgotados os recursos escolares; III - elevados níveis de repetência”.

Outro efeito observado é a deturpação da noção do “social” na perspectiva do que apontam estudos de uma Pedagogia Social. As representações dos professores apontam para a lógica da assistência social, direito universal e que tem, hoje, uma política estruturada em torno do Sistema Único de Assistência Social – SUAS. Contudo, algumas considerações ainda são de natureza assistencialista, concepção superada, do ponto de vista teórico, assim como também está superado, do ponto de vista teórico, o paradigma da “Doutrina da Situação Irregular”.

No entanto, caberia aqui uma reflexão em torno de uma “Pedagogia Social” ou da “natureza social da pedagogia”. A Pedagogia Social, historicamente, tem como matriz curricular as práticas de educação não-formal e, neste sentido, tanto podem complementar a educação formal quanto constituir-se em ferramenta de trabalho para organizações não governamentais - ONGs, projetos e programas sociais de educação ambiental, educação rural, educação no campo, educação em saúde, educação em direitos humanos, educação em valores, educação sexual e tantas outras expressões da educação não escolar são por nós entendidas como práticas de pedagogia social.

Resumidamente, Pedagogia Social se apresenta a partir de sua diversificada forma como se efetiva em vários países, não havendo consenso em relação à sua organização e concepção. Na América Latina, onde ainda é pouco conhecida como abordagem teórica, tem em Paulo Freire o seu representante nacional, sendo sua obra reconhecida internacionalmente, nesta perspectiva. Apesar das diferenças o mais relevante é o compromisso assumido na busca da utopia da construção de uma sociedade incluyente, mais humana, ética e justa, política e socialmente. Pergunto: estas questões não fazem sentido para a escola?

Não estenderemos esta reflexão aqui, mas deixamos as evidências que “assistência social”, “pedagogia social” ou ainda, “natureza social da pedagogia” são expressões que precisam ser aprofundadas, para nós pesquisadores e também no âmbito da escola.

Os efeitos de um possível currículo oculto é uma tentativa de observar quais aprendizagens estão sendo, também invisibilizadas, porém de forma incipiente:

O currículo oculto é constituído por todos aqueles aspectos do ambiente escolar que, sem fazer parte do currículo oficial, explícito, contribuem de forma implícita para aprendizagens sociais relevantes (...) o que se aprende no currículo oculto são fundamentalmente atitudes, comportamentos, valores e orientações... (Silva, 1999, p.78).

É notória a ausência ou insuficiência de discursos referentes às questões de aprendizagem que, por excelência, são do domínio da escola, tanto por parte dos professores quanto por parte dos adolescentes. Diante disso, ensaiamos uma questão: não estariam os professores e adolescentes, demasiadamente (pré)ocupados com a chamada, por eles, “educação social”, invisibilizando dessa forma, as representações sobre o “conhecimento formal”?

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

*Eu tenho uma espécie de dever. Dever de sonhar.
De sonhar sempre, pois sendo mais do que um
espetáculo de mim mesmo, eu tenho que ter o
melhor espetáculo que posso.*

(Fernando Pessoa)

Nosso objetivo inicial foi problematizar o Estatuto da Criança e do Adolescente junto a adolescentes e professores, identificando representações por eles partilhadas e os efeitos dessas representações na dinâmica da vida escolar. Acreditamos que a compreensão de representações que atores sociais fazem sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente é fundamental para o desenvolvimento de toda e qualquer ação educativa, uma vez que o Estatuto da Criança e do Adolescente tem sido o principal instrumento normativo de qualquer trabalho desenvolvido com o segmento da infância e da adolescência.

Na tentativa de alcançar o objetivo realizamos, inicialmente, um levantamento de produções científicas sobre o ECA, encontrando um número significativo de produções a respeito. Posteriormente, tratamos de explicitar um caminho metodológico, escolhendo as ferramentas que poderiam auxiliar na empreitada deste trabalho. Moscovici nos deu elementos teóricos para a compreensão das representações sociais e, para abordá-las, utilizamos como estratégia os grupos focais: com os adolescentes e com os professores, nossos incansáveis colaboradores.

A análise das representações expressas por professores - nos grupos focais - evidenciou dificuldades quando se trata de romper com o paradigma da

“Doutrina da Situação Irregular”. Observou-se que as suas narrativas estão impregnadas da concepção de um modelo punitivo e não de um processo educativo. São notórias as recorrências onde as pessoas transitam facilmente da autoridade ao autoritarismo, do respeito ao desrespeito. Nem os discursos foram superados, nem as práticas, mesmo aqueles que assumiram um caráter mais educativo.

Por outro lado, os deveres parecem não estar tão explicitados quanto estão os direitos no Estatuto da Criança e do Adolescente, levando a uma compreensão ambígua. Os deveres, exceto no Art. 6º, que parece ser regra para a interpretação dos demais, são proferidos sempre na perspectiva de obrigação do outro. Apenas quando o adolescente comete o ato infracional é que os seus deveres são explicitados, traduzidos pela aplicação das medidas socioeducativas, no Art. 112.

Com isso, não queremos dizer que não haja uma responsabilização dos adolescentes pelos seus atos, estabelecendo os limites necessários, pois entendemos o Estatuto da Criança e do Adolescente numa perspectiva educativa que se dá no sentido de que a educação seja corresponsável pelo processo tão peculiar destas pessoas em desenvolvimento.

Neste contexto, podemos afirmar que os resultados desta pesquisa apontam que, como efeito das representações sobre o ECA, há um sentimento de retirada da autoridade da escola, do ponto de vista dos professores, coordenação pedagógica e vice-direção. Este sentimento é traduzido pelas representações que incidem na dinâmica da vida da escola, como as “falsas aprovações”, o limite imposto pelo ECA, coibindo sanções como a suspensão e a expulsão dos “alunos problemas”, a exacerbação dos deveres em relação aos direitos das crianças e adolescentes, entre outras. Outro efeito observado é a deturpação da noção do “social”, cabendo uma reflexão urgente em torno de uma “Pedagogia Social” ou da “natureza social da pedagogia”. Identificaram-se, ainda, efeitos de um possível currículo oculto onde, tanto adolescentes quanto professores não referem representações sobre “aprendizagens”. Diante disso, questionamo-nos se professores e adolescentes não estariam demasiadamente (pré)ocupados com as questões da ordem do “comportamento” apenas, invisibilizando, dessa forma, as representações sobre o conhecimento que, por excelência, é do domínio da escola.

Consideramos ainda que um grande debate sobre o ECA devesse ser proposto, em relação à “exacerbação dos deveres”, conforme pautam os professores, pois nenhuma legislação pode ter a pretensão de ser definitiva, já que elas são construções históricas da humanidade. Segundo Bobbio (2004, p. 31), também os direitos do homem são direitos históricos, que emergem gradualmente das lutas que o homem trava por sua própria emancipação, e das transformações das condições de vida que essas lutas produzem.

Ao propormos uma ampla discussão do ECA não estamos advogando o retorno ao “*Paradigma da Situação Irregular*”, pelo contrário, reconhecemos o avanço que representou o ECA para a garantia dos direitos humanos, em especial, da criança e do adolescente. Justamente, para proteger os direitos precisamos avançar na compreensão do que seja de fato a política de proteção. Neste sentido, uma das questões necessárias é radicalizar a democracia. Santos (2008) profere que falar de condições de democracia implica falar de *radicalização da democracia*. A democracia que existe na grande maioria dos países é apenas falsa porque é insuficiente. Há que levar a democracia a sério. E para levá-la a sério é preciso radicalizá-la. A radicalização da democracia dá-se por duas vias: A primeira é o aprofundamento da partilha de autoridade e do respeito da diferença nos domínios sociais onde a regra democrática é já reconhecida. A segunda via consiste em estendê-la a um número cada vez maior de domínios da vida social. Radicalizar a democracia é transformá-la num princípio potencialmente regulador de todas as relações sociais. Se há uma instituição inteira, como evidenciou esta pesquisa, portando um sentimento de impotência no que diz respeito à “autoridade”, sendo esta efeito das representações sobre o ECA, por exemplo, já é motivo suficiente para retomarmos a discussão.

Igualmente se faz necessário problematizar o *princípio da autoridade* no âmbito da escola. Silva et al. (2009, p. 182) diz que a crise de autoridade e a supressão dos modelos representaram um duro golpe para a escola pública brasileira, especialmente aqueles em que predominavam os métodos tradicionais de ensino. Tanto a Lei de Diretrizes e Bases da Educação – LDB como o ECA impõem à escola novas formas de educar, objetivando um sistema público de educação que se queira plural, laica e pública. Perguntamo-nos: este novo paradigma de educação e o ECA não foram proposto de forma arbitrária? Importa mudar a legislação se não

mudarmos a cultura? Ou ainda: se uma depende da outra, não seria mais prudente “radicalizar a democracia” proposta por Santos?

Outra consideração possível seria inserir a legislação como conteúdo na formação dos professores, ou ainda, na perspectiva da formação continuada. Porém, andamos convencidas de que precisamos (re)inventar os processos formativos, assim como sua abordagem metodológica.

Podemos, a título de considerações finais, afirmar que as representações de adolescentes e professores mais se aproximam do que se distanciam. Porém, há evidências de uma tentativa de distanciamento por parte dos professores, em relação aos adolescentes e suas famílias, através da exacerbação da diferença dos “valores” entre uns e outros. Logo, se na dinâmica da vida escolar nos desafiássemos a olhar nossas vidas a partir daquilo que nos aproxima, poderíamos, talvez, alterar a lógica com que fomos educados a ver, e também de sermos vistos. Se, como professores e demais segmentos adultos da escola mudássemos a nossa percepção do olhar, mudaríamos, talvez, a nossa condição de professores, também vítimas de formas assimétricas de que somos vistos no âmbito do institucional. Assumir estas considerações seria aceitar a nossa condição de *humanos*, de aprender tensionando o contraditório, pois vivemos, como humanos, em todos os tempos, os paradigmas da ambigüidade e da complexidade, características que marcam, também, o processo da pesquisa e dos pesquisadores, pois humanos todos somos.

Vivemos num tempo atônito que, ao debruçar-se sobre si próprio, descobre que os seus pés são um cruzamento de sombras, sombras que vêm do passado que ora pensamos já não sermos, ora pensamos não termos ainda deixado de ser, sombras que vêm do futuro que ora pensamos já sermos, ora pensamos nunca virmos a ser (SANTOS, 2001, p. 13).

Assumir as nossas “humanidades” seria assumir a natureza social da educação, advertindo não se tratar de práticas assistencialistas, mas sim, a prática das relações solidárias, facilitando, dessa forma, a difícil tarefa de humanizar a docência, de humanizar o humano. Romper com as fronteiras que separam adolescentes de um lado e professores de outro é, talvez, condição mínima para promover o encontro de nós mesmos.

Ao finalizar as reflexões deste estudo é importante referir Farr (1994, p. 46), o qual afirma que “as representações estão presentes tanto no ‘mundo’, como na ‘mente’, (...) e, somente vale a pena estudar uma representação social se ela estiver relativamente espalhada dentro da cultura em que o estudo é feito”. O estudo realizado mostra que a tão desejada proteção, para centenas de adolescentes (e crianças também), ainda não é uma realidade. As contradições inerentes ao processo de interpretação do ECA, que têm implicações diretas no cotidiano da escola e da vida dos adolescentes e professores, conforme suas narrativas evidenciam, podem contribuir para dificultar a efetivação de políticas públicas que legitimem, de fato, a proteção destes adolescentes que tentam sobreviver nos limites de realidades sociais empobrecidas e empobrecedoras, convivendo diariamente com o tráfico de drogas, o crime organizado, além de fazerem parte dos graves índices de evasão e repetência escolar, como é o caso de muitos dos adolescentes colaboradores deste estudo.

6. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABERASTURY, Arminda; KNOBEL, Maurício. **Adolescência Normal**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1992.

ARIÈS, Philippe. **História social da criança e da família**. Rio de Janeiro: LTC, 2006.

ARROYO, Miguel G. **Imagens quebradas**: trajetórias e tempos de alunos e mestres. Petrópolis – RJ: Vozes, 2004.

ARROYO, Miguel G. **Ofício de Mestre**: imagens e auto-imagens. Petrópolis – RJ: Vozes, 2002.

BOBBIO, Norberto. **A era dos direitos**. Rio de Janeiro: Elsevier, 2004.

CHAUÍ, Marilena. **Conformismo e resistência**: aspectos da cultura popular no Brasil. São Paulo: Brasiliense, 1986.

Child & school psychology. **Journal of Youth and Adolescence**. Disponível em: <http://www.springer.com/psychology/child+&+school+psychology/journal/10> 64. Acesso em 25 de janeiro, 2010.

COSTA, Antônio Carlos Gomes da. **Aventura pedagógica**: caminhos e descaminhos de uma ação educativa. São Paulo: Columbus, 1990.

COSTA, Fabiana Perin. Adolescência e a escola. **Rev. Teoria e Prática da Educação**, v.9, n.3, p.383-390, set./dez. 2006. (Curso de Pedagogia da Faculdade Estadual de Educação Ciências e Letras de Paranaíba- FAFIPA/PR.)

COSTA, Jurandir Freire. Perspectivas da juventude na sociedade de mercado. In NOVAES, Regina; VANNUCHI, Paulo (orgs.) **Juventude e sociedade**: trabalho, educação, cultura e participação. São Paulo, SP: Perseu Abramo, 2006.

DATASUS, Estimativa populacional do banco de dados do sistema único de saúde. 2006. In **Plano de prevenção à violência da Secretaria Municipal de Saúde**. Novo Hamburgo, RS, 2008. Inédito.

DUTRA, Ítalo Modesto. **Mapas conceituais**: um objeto para “pensar com”. Mapas conceituais e processos de conceituação. Disponível em <http://www6.ufrgs.br/leadcap/conviveraprender/index.php>. Acesso em: 30 jun. 2008

FARR, Roberto M. Representações sociais: a teoria e sua história. In. GUARESCHI, Pedrinho; JOVCHELOVITCH, Sandra (orgs.). **Textos em representações sociais**. Petrópolis: Vozes, 2004.

FISCHER, Nilton Bueno. Novos murmúrios sobre as metodologias de pesquisa... (entrevista). **Contrapontos** - volume 8 - n. 1 - p. 131-146 – Itajaí, jan/abr 2008.

FISCHER, Rosa Maria Bueno. **Adolescência em discurso**: mídia e produção de subjetividade. Porto Alegre: UFRGS / FACED, 1996. Tese (Doutorado)

FONSECA, Claudia. Concepções de família e práticas de intervenção: uma contribuição antropológica. **Saúde soc.** [online]. 2005, vol.14, n.2 ISSN 0104-1290.: SciELO Brasil.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 2000.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da esperança**. Um reencontro com a Pedagogia do oprimido. São Paulo: Paz e Terra. 2003.

FREIRE, Paulo; SHOR, Ira. **Medo e Ousadia**: o cotidiano do professor. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2006.

FRIGOTTO, Gaudêncio. Juventude, trabalho e educação no Brasil: perplexidades, desafios e perspectivas. In NOVAES, Regina; VANNUCHI, Paulo (orgs.) **Juventude e sociedade**: trabalho, educação, cultura e participação. São Paulo, SP: Perseu Abramo, 2006.

GATTI, Bernardete Angelina. **Grupo focal na pesquisa em ciências sociais e humanas**. Brasília: Liber Livro Editora, 2005.

GHIGGI, Gomercindo. **A Pedagogia da Autoridade a Serviço da Liberdade: diálogos com Paulo freire**. Pelotas - RS: Seiva, 2002.

GOMES, Ângela. O Redescobrimto do Brasil. IN:OLIVEIRA, Lúcia Lippi. **Estado Novo**. Ideologia e Poder. Rio de Janeiro: Zahar, 1983.

GOMES, Nelson Gonçalves. **Um panorama da lógica deôntica**. Kriterion [online]. 2008, vol.49, n.117 ISSN 0100-512X: SCIELO Brasil.

HOFFMANN, Jussara. **Avaliação: mito e desafio-uma perspectiva construtivista**. Educação e Realidade, Porto Alegre, 1991.

Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. Disponível em: <http://www.ibge.gov.br/cidadesat/topwindow.htm?1>. Acesso em maio de 2009.

Jornal Globo.com. **Entrevista com o pedagogo Antonio Carlos Gomes da Costa**. Disponível em: http://74.125.47.132/search?q=cache:j1rdvi8ls_mj:g1.globo.com/noticias/brasil/0,,mul1354140-5598,00ca%2be%2bavancado%2bmas%2bfalta%2bde%2bestrutura%2bobstrui%2baplicacao%2bdizem%2bespecialistas.html+o+eca+%c3%a9+uma+lei+avan%c3%a7ada+para+o+brasil&c=4&hl=pt-br&ct=clnk&gl=br. Acesso em 12 de janeiro, 2010.

KAMINSKI, André Karst. **O conselho tutelar, a criança e o ato infracional: proteção ou punição?** Canoas: ULBRA, 2002.

KAYAYAN, Agop. **O Brasil pode**. Disponível em <http://www.eca.org.br/eca.htm#pode>. Acesso em 22 de dez 2008.

Lei Federal 8.069 de 1990. **Estatuto da Criança e do Adolescente**.

LEMOS, Flávia Cristina Silveira. O Estatuto da Criança e do Adolescente em discursos autoritários. Fractal, **Revista Psicologia**. [online]. 2009, vol.21, n.1, pp. 137-150. ISSN 1984-0292: SCIELO Brasil.

LUNA, Sergio Vasconcelos de. **Planejamento de pesquisa: uma introdução**. São Paulo: EDUC, 2000.

MACHADO, Martha de Toledo. **A proteção constitucional de crianças e adolescentes e os direitos humanos**. Barueri, SP: Manole, 2003.

MARTINS, José de Souza. **Exclusão social e a nova desigualdade**. São Paulo: Paulus, 1997.

MARTINS, José de Souza. **A sociabilidade do homem simples**: cotidiano e história na modernidade anômala. São Paulo: Hucitec, 2000.

MELLO, Sylvia Leser de. **Estatuto da criança e do adolescente**: é possível torná-lo uma realidade psicológica? *Psicol. USP* [online]. 1999, vol.10, n.2 ISSN 0103-6564: SCIELO Brasil.

MELUCCI, Alberto. *A invenção do presente. Movimentos sociais nas sociedades complexas*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2001.

MELUCCI, Alberto. *O jogo do eu. A mudança de si em uma sociedade global*. São Leopoldo: Editora UNISINOS, 2004.

MELUCCI, Alberto. *Por uma sociologia reflexiva – pesquisa qualitativa e cultura. A mudança de si em uma sociedade global*. Petrópolis: Vozes, 2005.

MENDEZ, Emilio Garcia. Apresentação. In MACHADO, Martha de Toledo. **A proteção constitucional de crianças e adolescentes e os direitos humanos**. Barueri, SP: Manole, 2003.

MINISTÉRIO DA SAÚDE. **Saúde e prevenção nas escolas**: guia para a formação de profissionais de saúde e de educação. Brasília: Ministério da Saúde, 2006.

MORIN, Edgar; KERN, Anne Brigitte. **Terra Pátria**. Lisboa: Instituto Piaget, 1993.

MOSCOVICI, Serge. **A representação social da psicanálise**. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1978.

MOSCOVICI, Serge. École des hautes études en sciences sociales. In JOVCHELOVITCH, Sandra; GUARESCHI, Pedrinho (Orgs.). **Textos em representações sociais**. Petrópolis: Vozes, 1994.

OSÓRIO, Luiz Carlos. **Adolescer**: estudo sobre adolescência. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.

Psychologische Begriffsbestimmungen. **Adoleszenz**. Disponível em: <http://www.stangl.eu/psychologie/definition/Adoleszenz.shtml>. Acesso em 25 de janeiro, 2010.

Revista Viração: mudança, atitude e ousadia. Disponível em: <http://www.revistaviracao.org.br/>. Acesso em janeiro de 2010.

ROQUE, Eliana Mendes de Souza Teixeira; FERRIANI, Maria das Graças Carvalho. Desvendando a violência doméstica contra crianças e adolescentes sob a ótica dos operadores do direito na comarca de Jardinópolis-SP. **Rev. Latino-Am. Enfermagem** [online]. 2002, vol.10, n.3, pp. 334-344. ISSN 0104-1169. doi: 10.1590/S0104-11692002000300008.

ROUSSEAU, Jean-Jacques. **O contrato social**. Porto Alegre, RS: L&PM, 2008.

SANDER, Benno. **Consenso e conflito**: Perspectivas administração da educação. São Paulo: Pioneira, 1984.

SANTOS, Boaventura Sousa. **Um Discurso sobre as Ciências**. Porto: Edições Afrontamento, 2001.

SANTOS, Boaventura Sousa. **Quinze teses para aprofundar a democracia**. Janeiro de 2008. Inédito. Disponível em <http://www.violes.unb.br/artigos/Quinze.pdf>. Acesso em janeiro de 2010.

SARTI, Cynthia Andersen. O jovem na família: o outro necessário. In NOVAES, Regina; VANNUCHI, Paulo (orgs.) **Juventude e sociedade**: trabalho, educação, cultura e participação. São Paulo, SP: Perseu Abramo, 2006.

SILVA, Roberto da; NETO, João Clemente de Souza; MOURA, Rogério (orgs.). **Pedagogia Social**. São Paulo: Expressão e Arte Editora, 2009.

SILVA, José Afonso da. **A dignidade da pessoa humana como valor supremo da democracia**. Revista do direito administrativo, Rio de Janeiro, 212: 89-94, abr/jun. 1998.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Quem escondeu o currículo oculto**. In Documento de identidade: uma introdução às teorias do currículo. Belo Horizonte, Autêntica, 1999: 77-152.

SOARES, Luiz Eduardo. Juventude e violência no Brasil contemporâneo. In NOVAES, Regina; VANNUCHI, Paulo (orgs.) **Juventude e sociedade**: trabalho, educação, cultura e participação. São Paulo, SP: Perseu Abramo, 2006.

SPOSITO, Marilia Pontes (coord.). Juventude e escolarização: 1980-1998. Brasília: MEC/Inep/Comped, 2002.

THORNTON, Ricardo. **Grupos de discussão, grupos focais**. Metodologia. Santa Maria: FACOS – UFSM, 2005.

ZUCCHETTI Dinora Tereza. **A produção de sentidos sobre jovens e juventudes**. Revista Iberoamericana de Educación. ISSN: 1681-5653 n.º 47/1 – 25 de septiembre de 2008. EDITA: Organización de Estados Iberoamericanos, para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI).

7. ANEXOS

Decreto nº 99.710 de 21 de novembro de 1990 - Convenções Sobre os Direitos da Criança

Lei Federal nº 8.060 de 13 de julho de 1990 – Estatuto da Criança e do Adolescente.