

**PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DO RIO GRANDE DO SUL
FACULDADE DE SERVIÇO SOCIAL
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM SERVIÇO SOCIAL
MESTRADO EM SERVIÇO SOCIAL**

LISÉLEN DE FREITAS AVILA

**AS MEDIDAS SOCIOEDUCATIVAS EM MEIO ABERTO E A RELAÇÃO COM A
JUDICIALIZAÇÃO DAS VIOLÊNCIAS NAS ESCOLAS NA
CIDADE DE PORTO ALEGRE**

Porto Alegre

2013

LISÉLEN DE FREITAS AVILA

**AS MEDIDAS SOCIOEDUCATIVAS EM MEIO ABERTO E A RELAÇÃO COM A
JUDICIALIZAÇÃO DAS VIOLÊNCIAS NAS ESCOLAS NA
CIDADE DE PORTO ALEGRE**

Dissertação apresentada como requisito para a obtenção do grau de Mestre pelo Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Serviço Social da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul.

Orientadora: Profa. Dra. Beatriz Gershenson Aginsky

Porto Alegre

2013

A958m Avila, Lisélen de Freitas
As medidas socioeducativas em meio aberto e a relação com a judicialização das violências nas escolas na cidade de Porto Alegre / por Lisélen de Freitas Avila; orientadora Beatriz Gershenson Aginsky – Porto Alegre, 2013.
149 fls.

Dissertação (Mestrado) – Universidade Católica do Rio Grande do Sul. Faculdade de Serviço Social

1. Medidas socioeducativas em meio aberto 2. Escola – violência 3 Judicialização I Gershenson, Aginsky, Beatriz
I.Título

CDU342.726-053.2(81)

LISÉLEN DE FREITAS AVILA

**AS MEDIDAS SOCIOEDUCATIVAS EM MEIO ABERTO E A RELAÇÃO COM A
JUDICIALIZAÇÃO DAS VIOLÊNCIAS NAS ESCOLAS NA
CIDADE DE PORTO ALEGRE**

Dissertação apresentada como requisito para a obtenção do grau de Mestre pelo Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Serviço Social da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul.

Aprovada em 23 de janeiro de 2013.

BANCA EXAMINADORA:

Profa. Dra. Beatriz Gershenson Aginsky (Orientadora)
Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUCRS)

Profa. Dra. Patrícia Krieger Grossi
Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUCRS)

Prof. Dr. Luiz Antônio Bogo Chies
Universidade Católica de Pelotas (UCPEL)

Porto Alegre

2013

*Dedico este trabalho a todos
os adolescentes que participaram
desta pesquisa e aos demais que se encontram
em cumprimento de medidas socioeducativas.*

AGRADECIMENTOS

À Deus, que ilumina, abençoa e protege minha caminhada;

Aos meus queridos pais, Luiz Alberto e Elusa, com todo o meu amor e carinho, pela oportunidade de formação pessoal e profissional, pela educação, carinho, proteção, amor, apoio e incentivo. Aos meus lindos irmãos Evelisen e Vincenzo. Aos meus queridos tios Edmundo e Regina. E a eterna lembrança de minha Avó Ilda, que como uma estrela brilhante no céu, ilumina e abrilhanta minha caminhada. Minha FAMÍLIA, minha base, meu pilar. Amo vocês, sempre!

Ao meu amor Jonatas Eduardo Salgado, querido companheiro, pelos momentos de descontração e diversão, pelo incentivo, parceria, carinho, amizade, apoio e compreensão. Te Amo, Jo!

A todos os sócio-moradores da Casa de Estudantes Juventude Universitária Católica – JUC 7 –, pela acolhida e momentos de trocas de conhecimentos, experiências e diversão. Meu sincero agradecimento pela oportunidade de poder conviver e aprender com vocês!

À minha querida orientadora Profa. Dra. Beatriz Gershenson Aginsky, sempre afetiva, exigente, dedicada, humana, sábia, compreensiva e paciente, batalhadora incansável na luta pela garantia dos direitos humanos da infância e juventude, o meu sincero e carinhoso agradecimento;

Aos professores Drs. Patrícia Krieger Grossi e Luiz Antônio Bogo Chies por aceitarem compor a banca examinadora, proporcionando valiosas contribuições desde o exame de qualificação;

À população brasileira que financiou os meus estudos por meio de bolsa de pesquisa – CNPq –, pela possibilidade de realização desta pesquisa;

Aos funcionários das Secretarias da Faculdade de Serviço Social e Programa de Pós-Graduação em Serviço Social pela atenção, disponibilidade, carinho e competência;

Aos Professores do Programa de Pós-Graduação em Serviço Social pela partilha do conhecimento e por me inspirarem na importância da constante qualificação profissional;

A todos os colegas de Mestrado pelos conhecimentos e experiências compartilhados;

A todos os colegas do NEPEVEDH, Núcleo de Estudos e Pesquisa em Violência, Ética e Direitos Humanos;

Às amigas e colegas de profissão, Andressa Sihe Druzian, Dielli Alves Barbosa e Amanda Almeida Severo, que mesmo distantes as levo sempre na memória e nas lembranças. Querido e eterno Quarteto Fantástico, adoro vocês gurias!

Às minhas queridas amigas, Jocelaine Valcarenghi, Joseana Giacomini e Patricia Trindade, que apesar da distância se fazem sempre presentes em minha memória e lembranças. Estão em meu coração gurias!

À querida amiga, colega de profissão e mestrado, Juliana Pires, pelos momentos de parceria, companheirismo, troca de conhecimentos e experiências, apoio e incentivo durante os dois anos de curso, meu sincero e carinhoso agradecimento.

Aos Professores do Curso de Serviço Social do Centro Universitário Franciscano – UNIFRA Santa Maria, especialmente às Professoras Rosane Janczura, Nice de Neves Miranda e Rosilaine Coradini Guilherme, por guiarem a minha trajetória profissional, repassando os ensinamentos, conhecimentos, saberes e experiências necessários para o exercício profissional;

À Fundação de Assistência Social e Cidadania de Porto Alegre, FASC, especialmente à Proteção Social Especial de Média Complexidade, na pessoa de Gelsa Rocha da Silva, bem como aos Coordenadores dos Centros de Referência Especializados de Assistência Social, Técnicos e Referências do Serviço de Proteção Social a Adolescentes em cumprimento de Medidas Socioeducativas em Meio Aberto, pela acolhida e valiosa contribuição para a concretização deste estudo;

Aos adolescentes e familiares que participaram deste estudo, pela acolhida, partilha de experiências e valiosa contribuição;

Aos Guias Socioeducativos que acompanham os adolescentes em cumprimento de Medida Socioeducativa de PSC nas Instituições – Unidades de Execução – pela acolhida e valiosa contribuição.

*“Nós vos pedimos com insistência nunca digam
isso é natural diante dos acontecimentos de cada dia
numa época em que reina a confusão em que corre o sangue
em que ordena-se a desordem em que o arbítrio tem força de lei em
que a humanidade se desumaniza. Não digam, nunca - isso é natural!”*

Bertold Brecht

RESUMO

Este trabalho versa sobre a questão das medidas socioeducativas em meio aberto e a relação com a judicialização das violências nas escolas. O presente estudo foi desenvolvido no Serviço de Execução de Medidas Socioeducativas em Meio Aberto, em execução nos nove CREAS de Porto Alegre, RS. A escola vem constantemente enfrentando e administrando os conflitos gerados por diferentes formas de violência. É neste contexto que se insere a judicialização das violências que se expressam nas escolas, considerada como atos infracionais praticados por adolescentes no ambiente escolar, e que repercutem em medidas socioeducativas. Diante disto, a pesquisa se propôs analisar como as medidas socioeducativas em meio aberto vêm enfrentando a questão das violências nas escolas que se judicializam, visando contribuir para a garantia de direitos de adolescentes em conflito com a lei. A partir deste estudo foi possível conhecer a trajetória de adolescentes em cumprimento de medidas socioeducativas em meio aberto que vivenciaram violências nas escolas que se judicializaram; conhecer os múltiplos aspectos que determinaram a judicialização das violências nas escolas e o cumprimento de medidas socioeducativas em meio aberto; evidenciar as relações entre tais adolescentes e as escolas; e identificar possíveis repercussões das medidas socioeducativas em meio aberto no enfrentamento às violências escolares e na garantia de direitos, especialmente o direito à educação. O estudo foi do tipo descritivo, de natureza qualitativa e fundamentado no método dialético-crítico, utilizando como técnicas as pesquisas bibliográfica e documental e a entrevista semiestruturada. Foram participantes da pesquisa 5 adolescentes, 6 familiares, 7 orientadores socioeducativos e 7 guias socioeducativos, totalizando 25 sujeitos. A interpretação dos dados foi realizada por meio da Análise Textual Discursiva, fundamentada nos estudos de Roque Moraes. Foi possível identificar as diversas determinações que contribuem para a judicialização das violências nas escolas e o cumprimento de medidas socioeducativas, como: pobreza; violências estrutural, institucional e simbólica; exclusão; discriminação; esvaziamento de ações pedagógicas e autoridade escolar; processos de seletividade e criminalização da pobreza. Evidenciou-se que a judicialização das violências nas escolas está imbricada em um processo que abarca a canalização dos conflitos e das situações de violências ocorridos no âmbito escolar para o Sistema de Justiça, implicando na delegação de responsabilidades da instituição escolar à esfera do judiciário e em consequentes processos de exclusão e discriminação, que acabam por repercutir na evasão e abandono escolar. Contudo, existem escolas que apresentam iniciativas voltadas ao enfrentamento destas questões, onde, por meio da sensibilização, do diálogo, de práticas restaurativas e cultura de paz, realizam a mediação e resolução de tais situações face a intervenção policial e a judicialização. Observou-se que dos cinco adolescentes entrevistados, dois estão fora da escola, sinalizando a fragilidade de políticas públicas em assegurar a efetivação dos direitos humanos, especialmente o direito à educação. Neste sentido, faz-se necessário o fortalecimento da relação entre a política socioeducativa e a política de educação, além da articulação e intersectorialidade entre as demais políticas públicas, visando à garantia e efetivação dos direitos humanos dos adolescentes em conflito com a lei.

Palavras-chave: Violências nas escolas. Judicialização. Medidas Socioeducativas em Meio Aberto.

ABSTRACT

This dissertation deals with the issue of socio-educational measures in an open environment and the relationship with the legalization of violence in schools. This study was conducted at the Serviço de Execução de Medidas Socioeducativas em Meio Aberto, running in nine CREAS of Porto Alegre, RS. The school has been constantly experiencing and managing the conflicts generated by different forms of violence. It is in this context that the judicialization of violence that are expressed in schools deemed illegal acts committed by teenagers in the school environment, and that impact on educational measures. Given this, the study intended to analyze how social and educational measures in an open environment are facing the issue of violence in schools that judicialization, aiming to contribute to ensuring the rights of children in conflict with the law. From this study it was possible to know the trajectory of adolescents in fulfillment of educational measures in an open environment that experienced violence in schools that judicialization meet the multiple aspects that led to the legalization of school violence and the fulfillment of educational measures in an open environment; show relations between these young people and schools, and to identify possible effects of educational measures in open face violence at school and in securing rights, especially the right to education. The study was a descriptive, qualitative and grounded in critical-dialectical method, using techniques such as bibliographic and documentary research and semi-structured interview. Research participants were 5 teens, 6 families, 7 leader socio workers and 7 guides socio workers, a total sample of 25 subjects. The interpretation of the data was performed by Discursive Textual Analysis, based on studies of Roque Moraes. It was possible to identify the various determinations that contribute to the legalization of school violence and the fulfillment of socio-educational measures such as: poverty, violence structural, institutional and symbolic; exclusion, discrimination, emptying pedagogical activities and school authority; processes of selectivity and criminalization of poverty. It was evident that the legalization of school violence is embedded in a process that encompasses the channeling of conflicts and situations of violence occurring in the school for the Justice System, implying the delegation of responsibilities of the school to the sphere of the judiciary and consequent processes of exclusion and discrimination, which ultimately impact on truancy and school dropout. However, there are schools that have initiatives aimed at confronting these issues, which, through awareness, dialogue, restorative practices and culture of peace, perform mediation and resolution of such situations face police intervention and judicialization. It was observed that the five teenagers interviewed, two are out of school, signaling the fragility of public policies to ensure the realization of human rights, especially the right to education. In this sense, it is necessary to strengthen the relationship between the socio-political and education policy, and the joint between intersectionality and other public policies in order to guarantee and realization of human rights of children in conflict with the law.

Keywords: Violence in schools. Judicialization. Measures Socioeducational Mid Open.

LISTA DE SIGLAS

CONANDA – Conselho Nacional dos Direitos da Criança e do Adolescente

COPREVE – Comitê de Prevenção a Violência nas Escolas

CPCA - Centro de Promoção da Criança e do Adolescente

CREAS – Centro de Referência Especializado de Assistência Social

DECA – Delegacia Especializada da Criança e do Adolescente

ECA – Estatuto da Criança e do Adolescente

FICAI – Ficha de Acompanhamento do Aluno Infrequente

LA – Liberdade Assistida

NOB/SUAS – Norma Operacional Básica do Sistema Único de Assistência Social

NOB-RH/SUAS – Norma Operacional Básica de Recursos Humanos do Sistema Único de Assistência Social

PNAS – Política Nacional de Assistência Social

PSC – Prestação de Serviços à Comunidade

PUCRS – Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul

RS – Rio Grande do Sul

SGD – Sistema de Garantia de Direitos

SINASE – Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo

SUAS – Sistema Único de Assistência Social

TCLE – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

UE – Unidade de Execução

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO	13
2. AS MEDIDAS SOCIOEDUCATIVAS EM MEIO ABERTO E A INTERFACE COM AS VIOLÊNCIAS NAS ESCOLAS QUE SE JUDICIALIZAM	17
2.1. O “Fenômeno” das Violências nas Escolas	17
2.2. A Judicialização	31
2.3. A Socioeducação	44
3. CAMINHO METODOLÓGICO	54
3.1. A Construção da Pesquisa	54
3.2. A Pesquisa	56
3.2.1. Tipo de pesquisa desenvolvida	56
3.2.2. Sujeitos da pesquisa e critérios de inclusão	58
3.2.3. Instrumentos e técnicas	59
3.2.4. Devolução dos dados	61
3.2.5. Questões Éticas da pesquisa	62
3.3. Etapas do Estudo	63
4. APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS RESULTADOS	67
4.1. <i>Faço coisas de adolescente!</i> - A experiência social dos adolescentes que vivenciaram situações de violências nas escolas que se judicializaram	67
4.2. <i>Uma escola não tem como ser toda negativa!</i> - A experiência escolar dos adolescentes que vivenciaram situações de violências nas escolas e o cumprimento de medidas socioeducativas em meio aberto	75
4.3. <i>Disseram para mim que eu não podia sentar!</i> – As medidas socioeducativas em meio aberto e a relação com as violências nas escolas que se judicializaram	93
5. CONSIDERAÇÕES FINAIS	106
REFERÊNCIAS	112
APÊNDICE A – Carta de apresentação e autorização institucional para pesquisa	122
APÊNDICE B – Termo de Assentimento (Adolescentes)	123
APÊNDICE C – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (Autorização Familiares/Responsáveis)	125
APÊNDICE D – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (Familiares)	127
APÊNDICE E – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (Orientadores Socioeducativos)	129
APÊNDICE F – Roteiro para Pesquisa Documental	131
APÊNDICE G – Roteiro de Entrevista Semiestruturada (Adolescentes)	132
APÊNDICE H – Roteiro de Entrevista Semiestruturada (Familiares)	137
APÊNDICE I – Roteiro de Entrevista Semiestruturada (Orientadores Socioeducativos)	142
ANEXO A – Carta de autorização institucional para pesquisa	147
ANEXO B – Aprovação da Comissão Científica da Faculdade de Serviço Social - PUCRS	148
ANEXO C – Aprovação do Comitê de Ética - PUCRS	149

1. INTRODUÇÃO

O presente estudo versa sobre a questão das medidas socioeducativas em meio aberto e a relação com a judicialização das violências nas escolas na Cidade de Porto Alegre, Rio Grande do Sul. Objetivou-se com este estudo analisar como as medidas socioeducativas em meio aberto vêm enfrentando a questão das violências nas escolas que se judicializam, visando contribuir para a garantia de direitos de adolescentes em conflito com a lei.

A pesquisa, do tipo descritiva, de natureza qualitativa e fundamentada no método dialético-crítico, foi realizada no Serviço de Execução de Medidas Socioeducativas em Meio Aberto, em execução nos nove CREAS desta cidade. Compreendeu como sujeitos da pesquisa 5 adolescentes em cumprimento de medidas socioeducativas em meio aberto cujos atos infracionais referiam-se a situações de violência nas escolas que se judicializaram, 6 familiares, 7 orientadores socioeducativos e 7 guias socioeducativos, totalizando 25 sujeitos.

Estudar a temática da violência implica em situá-la enquanto um fenômeno multifacetado, marcado pela heterogeneidade e constituído por múltiplas determinações que permeiam a realidade social. Trata-se de um fenômeno que abrange múltiplas dimensões e que se particulariza atingindo diferentes segmentos e classes sociais, de acordo com determinados tempos históricos, sociais, culturais, políticos e econômicos, assumindo diversas formas.

Dentre as manifestações desse fenômeno destaca-se a questão das violências nas escolas. A escola, espaço de socialização e proteção, vem constantemente enfrentando os conflitos gerados por diferentes formas de violência, que implicam em danos físicos e psicológicos, além de consequências ao desempenho escolar. Porém, esta instituição também se constitui como um espaço de produção e reprodução de violências nas suas mais diversas manifestações, na medida em que sua estrutura e sua forma de organização, nem sempre oportunizam o cumprimento de seu papel.

É nesta realidade social que se insere a judicialização das violências que se expressam nas escolas, resultante de atos infracionais praticados por adolescentes no ambiente escolar, e que repercutem na aplicação de medidas socioeducativas. Essas medidas têm por objetivos a responsabilização do adolescente quanto às consequências lesivas do ato infracional; a inclusão social e a garantia dos direitos

humanos; e a desaprovação da conduta infracional (BRASIL, 2012). Diversos aspectos contribuem para a judicialização dos conflitos e situações de violências nas escolas, e, conseqüentemente, para o cumprimento de medidas socioeducativas em meio aberto.

As medidas socioeducativas estão envoltas por questões relacionadas ao controle sociopenal, que reproduz práticas históricas voltadas à criminalização da pobreza e judicialização da questão social, desconsiderando-se, desta forma, a produção e reprodução da vida social, ou seja, a totalidade social. Tais medidas, nesta perspectiva, apresentam-se sob o espectro de práticas punitivas, repressivas, coercitivas, de natureza sancionatória e retributiva, em detrimento de elementos educativos e pedagógicos, sendo desqualificadas e esvaziadas de seu sentido e significado.

A questão das situações de violências no espaço escolar, enquanto uma manifestação da questão social, insere-se nestes processos sociais contraditórios, marcados por aspectos relacionados à seletividade e segregação, onde a vulnerabilidade social transforma-se em vulnerabilidade penal, ensejando na criminalização e em processos discriminatórios e excludentes.

Em meio a estas determinações, iniciativas como a Justiça Restaurativa, Cultura de Paz, prevenção, sensibilização e diálogo são apontadas como alternativas para o enfrentamento, mediação e resolução de conflitos e situações de violências nas escolas.

Dessa forma, diversos são os esforços que precisam ser empreendidos na direção de concretização das políticas públicas de defesa dos direitos humanos da juventude em conflito com a lei, visando superar-se o ainda presente binômio da tutela e punição, que historicamente permeiam as políticas de atendimento socioeducativo.

Neste sentido, o presente estudo se propôs a investigar como as medidas socioeducativas em meio aberto na Cidade de Porto Alegre vêm enfrentando a questão das violências nas escolas que se judicializam. A partir deste estudo foi possível conhecer a trajetória de adolescentes em cumprimento de medidas socioeducativas em meio aberto que vivenciaram violências nas escolas que se judicializaram; conhecer os múltiplos aspectos que determinam a judicialização das violências nas escolas e, conseqüentemente, o cumprimento de medidas

socioeducativas em meio aberto; evidenciar as relações entre adolescentes em cumprimento de medidas socioeducativas em meio aberto e as escolas e identificar possíveis repercussões das medidas socioeducativas em meio aberto no enfrentamento às violências escolares e na garantia de direitos de adolescentes, especialmente quanto ao direito à educação.

Este trabalho buscou, ainda, dar visibilidade à juventude em conflito com a lei, contribuindo para a produção de conhecimentos científicos e para o aprimoramento e qualificação das políticas públicas voltadas a esses jovens, além de contribuir para processos de discussão e reflexão que propiciem a transformação dessa realidade. No que tange ao Serviço Social, tal proposta alinha-se com o projeto ético-político da profissão, uma vez que, afirmando a defesa dos direitos humanos, a emancipação e autonomia dos sujeitos, a ampliação e consolidação da cidadania, a eliminação de todas as formas de preconceito, além da equidade e justiça social, compromete-se com a transformação da realidade social (CFESS, 2005).

A idealização deste estudo, que abarca a questão da Socioeducação, surgiu a partir das experiências de estágios obrigatório e não obrigatório durante a Graduação de Serviço Social em uma organização não governamental (Centro de Defesa dos Direitos da Criança e do Adolescente/CEDEDICA-SM) que executa medidas socioeducativas em meio aberto na Cidade de Santa Maria/RS, sendo abordado no Trabalho Final de Graduação (UNIFRA - Santa Maria). A partir destas vivências, é possível depreender que a Socioeducação, enquanto política de atendimento socioeducativo que busca garantir e efetivar os direitos humanos dos adolescentes em conflito com a lei, é um campo atravessado por inúmeras tensões e contradições que repercutem no acesso às políticas públicas, impondo diversos desafios para a garantia da promoção, proteção e defesa dos direitos destes adolescentes.

Para a contribuição da discussão acerca da relação entre as medidas socioeducativas em meio aberto e a judicialização das violências nas escolas, estruturou-se este estudo em cinco capítulos, compreendendo a presente introdução o primeiro.

O segundo capítulo versa sobre as medidas socioeducativas em meio aberto e a interface com as violências nas escolas que se judicializam, explicitando as determinações e rebatimentos desses processos sociais na realidade social.

No terceiro capítulo aborda-se o caminho metodológico percorrido para a construção do estudo, destacando as particularidades deste trabalho como: a natureza da pesquisa, os sujeitos participantes, as etapas de investigação, os instrumentos e técnicas de pesquisa e os aspectos éticos, entre outros.

O quarto capítulo apresenta os resultados do presente estudo, cujos dados coletados evidenciam uma realidade contraditória, revelando as fragilidades das políticas públicas em assegurar e efetivar os direitos humanos, especialmente o direito à educação, o qual é reiteradamente violado no conjunto dos direitos fundamentais.

Por fim, são apresentadas as considerações finais, que visando a continuidade da discussão e reflexão sobre esta temática, busca contribuir para a construção de conhecimentos na área da Socioeducação e para a garantia da promoção, proteção e defesa dos direitos da juventude em conflito com a lei.

2. AS MEDIDAS SOCIOEDUCATIVAS EM MEIO ABERTO E A INTERFACE COM AS VIOLÊNCIAS NAS ESCOLAS QUE SE JUDICIALIZAM

O presente capítulo abordará a questão das violências nas escolas e a respectiva judicialização na relação com as medidas socioeducativas em meio aberto, evidenciando as determinações contidas nesses processos sociais que incidem na realidade social. Para tanto, são considerados aspectos teóricos acerca da temática, bem como legislações sociais vigentes.

2.1. O “Fenômeno” das Violências nas Escolas

A violência é um fenômeno complexo e multifacetado que abrange diversas dimensões, possuindo uma existência real que incide na vida dos seres sociais em dada historicidade. Constitui-se como categoria sócio-histórica que se objetiva como complexo social e que pertence às relações humano-sociais. Tal fenômeno se particulariza atingindo distintos segmentos e classes sociais, sendo ressignificado segundo tempos, lugares, relações e percepções, não se restringindo apenas a atos e práticas materiais (SILVA, 2008).

Apresentar um conceito de violência requer uma certa cautela, isso porque ela é, inegavelmente, algo dinâmico e mutável. Suas representações, suas dimensões e seus significados passam por adaptações à medida que as sociedades se transformam. A dependência do momento histórico, da localidade, do contexto cultural e de uma série de outros fatores lhe atribui um caráter de dinamismo próprio dos fenômenos sociais (ABRAMOVAY, 2005, p. 53).

Trata-se de uma questão complexa e multifacetada que abrange uma diversidade de significados e sentidos, definidos de acordo com determinados tempos históricos, sociais, culturais, políticos e econômicos, assumindo múltiplas formas. A violência surge como consequência da ruptura de pactos sociais, por meio da força física ou simbólica, apresentando-se em uma multiplicidade de situações capazes de, muitas vezes, esgaçar os laços sociais (ABRAMOVAY, 2003, p. 41).

Constitui-se, dessa forma, em uma construção social que se estabelece a partir de um conjunto de relações e interações entre os sujeitos. Refere-se a contextos, processos, relações e tipos de sociedade, materializando-se em formas de vida (ABRAMOVAY, 2005).

Além da multiplicidade de formas assumidas pela violência, existem diferenças entre períodos históricos e culturais no que tange à compreensão sobre o tema. O que significa dizer que a violência é um conceito relativo, histórico e mutável. Enquanto categoria nomeia práticas que se inscrevem entre as diferentes formas de sociabilidade em um dado contexto sociocultural e, por isso, está sujeita a deslocamentos de sentidos (ABRAMOVAY, 2005, p. 54).

O fenômeno da violência encontra-se fortemente entrelaçado na trama das relações sociais, sendo particularmente marcante em cidades e países com acentuados índices de desigualdades sociais e econômicas, onde a ocorrência de atos de violências são cada vez mais frequentes. No Brasil, ao longo das últimas décadas, os atos de violência têm atingido especialmente os jovens, segmento mais exposto à violência, seja como vítimas ou como agentes. Segundo dados do Mapa da Violência de 2011, referente à juventude no Brasil, em 2008 a taxa de homicídios de jovens era de 52,9% (WAISELFISZ, 2011).

Dentre as manifestações desse fenômeno destaca-se a questão das violências nas escolas, que vem, nos últimos anos, adquirido grande destaque e visibilidade, tomando novas proporções não só no Brasil, como também no mundo. As repercussões das violências nas escolas vem se tornando objeto de atenção da mídia, de pesquisadores e de atores políticos, devido aos contornos e às proporções que vem assumindo.

A violência nas escolas se delinea como uma problemática que galvaniza atenção, considerando a mídia e a crescente produção acadêmica sobre o tema. Cada vez mais repercute a ideia de que as escolas estão se tornando territórios de agressões e conflitos. “Notícias sobre homicídios e uso de armas em estabelecimento de ensino surgem em diversas partes do mundo, intensificando a percepção de que esses deixaram de ser um território protegido” (ABRAMOVAY, 2005, p. 66).

Abramovay et al. (2002, p. 94), referindo-se a esta questão menciona que

tratar de violências nas escolas significa lidar com uma intersecção de objetos e seus significados. Isto é, uma perspectiva sobre uma determinada ordem e não simplesmente a superposição ou o somatório dos objetos: escola e violência. Essa é uma equação específica, pois envolve práticas sociais que, para serem compreendidas, requerem um olhar que não as reduza a meras extensões de práticas violentas ou de procedimentos escolares.

As escolas, tidas como espaços de convivência e socialização, de construção de saberes, vêm cada vez mais tendo que enfrentar e administrar os conflitos gerados por diferentes formas de violência. “Os efeitos da violência repercutem de forma direta na vida das escolas, estabelecendo incertezas e tensão no cotidiano escolar” (ABRAMOVAY, 2003, p. 69). Abramovay et. al. (2002, p. 92) refere que

mesmo que a violência nas escolas não se expresse em grandes números e apesar de não ser no ambiente escolar que acontecem os eventos mais violentos da sociedade, ainda assim, este é um fenômeno preocupante tanto pelas sequelas que diretamente inflige aos atores partícipes e testemunhas como pelo que contribui para rupturas com a ideia da escola como lugar de conhecimento, de formação do ser e da educação, como veículo por excelência do exercício e aprendizagem, da ética e da comunicação por diálogo e, portanto, antítese da violência.

Este fenômeno, além de gerar danos físicos, sentimentos de medo, insegurança e traumas, impõe graves consequências ao desempenho escolar, acarretando situações que favorecem o absenteísmo, a reprovação, a repetência e a evasão escolar.

[...] o termo violência é provido de múltiplos sentidos e significados, acolhendo diferentes situações que fazem menção a realidades distintas e heterogêneas. Estes múltiplos sentidos vão ecoar, tanto no processo de aprendizado do aluno e nas relações no interior da escola quanto na imagem da instituição escolar como espaço protegido, de direito e responsável pela educação das novas gerações [...] (ABRAMOVAY, 2003, p. 36).

Porém, a escola também se constitui como um espaço de produção e reprodução de violências nas suas mais diversas manifestações, na medida em que sua estrutura, sua forma de organização, acaba impossibilitando o cumprimento de seu papel. Atualmente, verifica-se uma tensão entre o sistema escolar e as expectativas dos jovens, que buscam neste espaço, “desenvolver suas habilidades, expandir relações sociais, realizar e construir desejos, impulsos que colaboram na formatação de identidades” (ABRAMOVAY, 2005, p. 29).

O “clima de violência”, além de influir na qualidade de ensino, no desempenho escolar dos alunos e no desempenho profissional do corpo técnico-pedagógico, também incide sobre a percepção dos alunos a respeito do espaço físico da escola, da gestão e dos próprios colegas. Constata-se que um ambiente escolar desfavorável contribui para o esgarçamento das relações entre os atores da escola (professores e alunos;

professores e direção; alunos e alunos; alunos e direção) (ABRAMOVAY, 2003, p. 80).

Diversos são os fatores que contribuem para a singularidade dos conflitos e das violências no cotidiano da escola. Dentre estes aspectos, inscreve-se a forma como é determinado o papel do aluno na dinâmica escolar. A instituição escolar estabelece normas para a organização de seu funcionamento, mas que, constantemente, não conseguem responder aos seus objetivos, sendo, ainda, formuladas e implementadas de forma unilateral, não levando em consideração a palavra do aluno (ABRAMOVAY, 2005). O mesmo pode ser dito em relação às punições e atos disciplinares, que são canalizados, na maioria das vezes, para o Sistema de Justiça, repercutindo na judicialização dos conflitos e situações de violências ocorridas no âmbito da escola e em consequentes processos de exclusão e discriminação, gerando a evasão e o abandono escolar. Segundo Chrispino e Chrispino (2008, p. 9),

[...] o fenômeno que chamamos judicialização das relações escolares se caracteriza pela ação da Justiça no universo da escola e das relações escolares, resultando em condenações das mais variadas, buscando mostrar que os atores principais da educação não estão sabendo lidar com todas as variáveis que caracterizam as relações escolares.

Um segundo aspecto refere-se à ausência de diálogo dos adultos da escola (professores, diretores e outros membros do corpo técnico pedagógico) com os jovens. De acordo com Abramovay,

[...] vemos na escola uma cultura adultocrata, baseada no não diálogo e nas relações de poder entre estudantes e adultos da escola. A relação é assimétrica e tensa, causada, muitas vezes, por adultos que partem de posições conservadoras, rígidas, sendo desprovidos da capacidade de diálogo. Vivemos, portanto, em uma sociedade adultocêntrica, com uma forma de ver o mundo e uma ordem de valores que partem dos adultos (2008, p. 4).

Evidencia-se um desinteresse pela cultura, condições e modo de vida destes sujeitos, que extrapola a sua identidade como aluno. Os jovens são comumente rotulados pela escola como sujeitos-problema, como aqueles indivíduos com atitudes e comportamentos estranhos, alheios a esta instituição, como se este espaço não fosse corresponsável pela forma de ser desses. Conforme Abramovay,

a escola tende a considerar a juventude como um grupo homogêneo, socialmente vulnerável, desprotegido, sem oportunidades, desinteressado e apático. Desconsidera-se o que é 'ser jovem', inviabilizando a noção do sujeito, perdendo a dimensão do que é a identidade juvenil, sua diversidade e as diversas desigualdades sociais (2005, p. 29).

A instituição escolar tende a uma visão reducionista do jovem, desconsiderando a juventude enquanto categoria social heterogênea, historicamente construída no contexto de particulares determinações políticas, sociais, econômicas e culturais, referindo-se a um período de mudanças sociais, culturais e biológicas, que variam de acordo com as sociedades, as culturas, as etnias, as classes sociais e os gêneros. Para Novaes et al.,

[...] é possível compreender a juventude como uma construção social relacionada com as diferentes formas de ver o/a outro/a, inclusive através de estereótipos, momentos históricos, referências diversificadas e situações de classe, gênero, raça, entre outras (2006, p. 77).

A definição desta categoria implica em considerar a sua heterogeneidade, pois não existe somente um grupo de indivíduos em um mesmo ciclo de vida, ou seja, apenas uma juventude. Esta transversalidade é perpassada por uma série de relações, vivências e oportunidades em função de classe social, situação econômica, gênero, raça etc. Segundo Abramovay,

na escola, o jovem é despedido da condição identitária de ser jovem e se transforma em "aluno", ou seja, na escola, o jovem é visto por perspectiva exterior a ele, em uma imposição normativa do sistema de ensino, perdendo-se de vista a diversidade, as buscas e os parâmetros de comportamento que fazem parte das modelagens de juventudes (2005, p. 72).

Dessa forma, a escola, ao impor aos jovens seu ritmo e seus padrões, acaba por desconsiderar a diversidade de referências culturais e as múltiplas identidades inerentes às juventudes, suas clivagens e até contradições, enxergando-os somente como alunos. Desconsidera, deste modo, a cultura juvenil, a qual se caracteriza por sua diversidade e dinamicidade (ABRAMOVAY, 2005).

Neste sentido, o descompasso existente entre a cultura escolar e a cultura juvenil, redundando na ausência de sensibilidade pelas formas de ser dos jovens, e na maneira como esses sujeitos privilegiam a comunicação, os saberes que

manifestam-se por meio do corpo e das artes, apresentam-se como fontes de conflitos que podem potencializar as violências nas escolas (ABRAMOVAY, 2005).

Ainda, paralelamente a essas tensões e conflitos, existe a predominância de uma visão negativa da escola (alunos, professores, funcionários) e das relações sociais que nela se estabelecem. Dentre as principais questões identificadas como complicadores nas relações entre professores e alunos estão o desinteresse e a indisciplina (ABRAMOVAY, 2005).

Cria-se um cenário onde as escolas e as relações sociais estabelecidas no interior destas nem sempre são de afetividade, de amizade e de respeito, onde, também, alunos e professores não se unem em torno de objetivos comuns. Contrariamente, a convivência no ambiente escolar pode ser marcada por conflitos, agressividades e violências, na maioria das vezes neutralizadas e banalizadas, comprometendo a qualidade do processo de ensino-aprendizagem (ABRAMOVAY, 2005). “O impacto destas situações de violências é a transformação do clima escolar e o enfraquecimento das relações incidindo sobre a qualidade das aulas e o desempenho dos alunos” (ABRAMOVAY, 2003, p. 69).

[...] as violências nas escolas não ao azar se dão em um momento em que vêm aumentando as críticas dos jovens em relação aos estabelecimentos de ensino. Os jovens questionam a importância do conhecimento quer para o mercado de trabalho, quer para a sua cotidianidade e se rebelam com as normas que lhes parecem autoritárias e impostas (ABRAMOVAY, 2005, p. 69).

Cabe, ainda, ressaltar a diferença existente entre conflito e violência. O conflito diz respeito a um desacordo, a uma incompatibilidade entre duas ou mais pessoas no que se referem a suas opiniões, valores, princípios, objetivos ou necessidades, fazendo parte da condição humana. O modo como são encarados os conflitos é o que os torna negativos ou positivos. Já a violência caracteriza-se por anular e prejudicar o outro, ferindo os direitos humanos. No entanto, mesmo considerados como fenômenos distintos, é importante reconhecer-se que os conflitos podem guardar relações diretas com as violências. Segundo Charlot (2002), a violência se constitui como algo contra a lei, tendo relação com o uso da força ou da ameaça. Segundo Galvão (2012 p. 1),

embora comumente encarado como negativo e destruidor, o conflito é necessário à vida, inerente e constitutivo, tanto da vida psíquica, como da

dinâmica social. Sua ausência indica apatia, total submissão e, no limite, remete à morte. Sua não explicitação pode levar à violência. Mesmo que possa se confundir com ela, conflito não é sinônimo de violência. Violentos podem ser os meios de resolução ou os atos que tentam expressar um conflito que não pôde ser formulado, explicitado.

A violência nas escolas não se constitui como um fenômeno novo, recente, que surgiu nos anos de 1980 e se intensificou na década de 1990, como tende a pensar a opinião pública. Conforme aponta Charlot (2002), esta questão é histórica, havendo relatos de que na França, no século XIX, houveram explosões violentas em escolas de nível secundário, assim como existem registros, nos anos de 1950 e 1960, de modos de relacionamento violentos entre alunos de escolas profissionais. Segundo Abramovay (2003, p. 89), “[...] falar sobre a violência significa contextualizar a escola em espaços e tempos distintos”.

No passado, a violência nas escolas se caracterizava pelo recurso a castigos físicos e rigorosa disciplina. Atualmente manifesta-se de diferentes formas, assumindo contornos particulares. Charlot (1997) destaca algumas das novas peculiaridades assumidas por este fenômeno: primeiramente, o surgimento, no âmbito da escola, de formas de violências mais graves do que as verificadas no passado, como homicídios, estupros, agressões com armas, etc.; segundo, os frequentes ataques e ofensas de alunos contra professores e vice-versa; terceiro, aumento das intrusões externas na escola (invasões) e, por fim, a existência de um “estado de sobressalto, de ameaça permanente” entre os adultos de certos estabelecimentos de ensino.

Flannery (1997) alerta, também, sobre as particularidades dos contornos que as violências nas escolas vêm assumindo na contemporaneidade, lembrando que, nos Estados Unidos, desde a década de 1950, esse fenômeno já demonstrava preocupação. Nos anos de 1970, foi realizado, por determinação do Congresso norte-americano, um estudo sobre a ocorrência de crimes nas escolas e os fatores associados a ela, outra evidência de que esta temática não é recente, especialmente nos Estados Unidos.

No entanto, nos dias atuais, Flannery aponta uma mudança quanto à prevalência do tipo de violência na escola. Segundo este autor, os atos de vandalismo e os delitos contra a propriedade estariam sendo substituídos, progressivamente, pela violência contra as pessoas. Para Abramovay (2005), esta percepção encontra eco no Brasil, embora haja dificuldade de se obter um mapa do

fenômeno em escala nacional, já que a maior parte dos estudos existentes situa-se no nível de estudos de caso. De acordo com Gonçalves e Spósito,

embora os estudos sejam bastante fragmentados é possível considerar os anos 90 como um momento de mudanças no padrão de violência nas escolas públicas, englobando não só atos de vandalismo, mas também práticas de agressões interpessoais, sobretudo entre o público estudantil. São mais frequentes as agressões verbais e as ameaças. Este fenômeno alcança as cidades médias e as regiões menos industrializadas do país. (2002, p. 104).

Acrescentam-se a este contexto, como algumas das mudanças mais significativas neste fenômeno nos últimos anos, as tensões do cotidiano, o surgimento de armas, o narcotráfico e a presença de gangues (ABRAMOVAY; RUA, 2002).

Os estudos sobre a escola brasileira, sobretudo a pública, passaram, gradativa e crescentemente, a partir da década de 80 do século XX, a incluir palavras e expressões como medo, drogas, insegurança, ameaças, angústia, humilhação, impotência, entre várias outras, em geral relacionados a manifestações de violência que atingem o contexto escolar. (GUIMARÃES, 2005, p. 22).

Existem, ainda, situações no interior do espaço escolar que podem desencadear a violência, como casos de indisciplina; pichações e depredações; não-construção de pactos dentro da escola; não explicitação de regras e normas da escola; ausência de professores e baixos salários; falta de investimento em material e equipamento físico; espaço físico descuidado e desorganizado; falta de diálogo e não-interação da família e da comunidade, com os integrantes da unidade escolar, etc. Abramovay (2003) destaca que essas situações devem ser pensadas de forma integrada, pois se interpenetram, não havendo entre as mesmas uma relação de causalidade, mas de profunda interdependência.

Verifica-se, segundo pesquisas realizadas pela UNESCO acerca das violências nas escolas, uma alta incidência de violências internas ao ambiente escolar, como briga entre alunos, indisciplina, agressões verbais, pichações, etc., revelando uma preocupação dos estabelecimentos de ensino com os aspectos relacionados à convivência interna, especialmente no que concerne às relações existentes entre os próprios jovens. As implicações dessas diferentes práticas

violentas refletem-se no desempenho escolar dos alunos, no aumento do abandono escolar e na repetência, incidindo na qualidade do ensino.

É nesse quadro que se situa um dos mais sérios problemas enfrentados pelo sistema educacional do país na contemporaneidade: o agravamento de situações geradoras de “violências nas escolas”, grande desafio a ser enfrentado pelas políticas públicas para a preparação e formação da juventude no espaço escolar (ABRAMOVAY, 2003, p. 77).

No que se refere à questão da indisciplina escolar, deve superar-se a visão arcaica de indisciplina como algo restrito à dimensão comportamental (GARCIA, 1999). De acordo com este autor, a indisciplina pode ser considerada a partir de três dos seus principais planos de expressão na escola:

de um lado, é possível situá-la no contexto das condutas dos alunos nas diversas atividades pedagógicas, seja dentro ou fora da sala de aula. Em complemento, deve-se considerar a indisciplina sob a dimensão dos processos de socialização e relacionamentos que os alunos exercem na escola, na relação com seus pares e com os profissionais da educação, no contexto do espaço escolar - com suas atividades pedagógicas, patrimônio, ambiente, etc. Finalmente, é preciso pensar a indisciplina no contexto do desenvolvimento cognitivo dos estudantes. Sob esta perspectiva, define-se indisciplina como a incongruência entre os critérios e expectativas assumidos pela escola (que supostamente refletem o pensamento da comunidade escolar) em termos de comportamento, atitudes, socialização, relacionamentos e desenvolvimento cognitivo, e aquilo que demonstram os estudantes (GARCIA, 1999, p. 102).

Zandonato (2012) afirma que a indisciplina não abarca somente características encontradas fora da escola, como questões de cunho social, sobrevivência precária, baixa qualidade de vida e conflitos nas relações familiares, mas também aspectos envolvidos e desenvolvidos na instituição escolar como a relação professor-aluno; a possibilidade do cotidiano escolar ser permeado por um currículo oculto, entre outros. Para esta autora (2012, p. 1), “a indisciplina escolar pode ser atribuída a fatores externos à escola e/ou a fatores que envolvem a conduta do professor, sua prática pedagógica e até mesmo, práticas da própria escola que podem ser excludentes”.

Na maioria das vezes, as medidas tomadas pela escola para resolver as questões de indisciplina escolar estão relacionadas à alternativas como advertência, suspensão e transferência compulsória. Tais práticas podem resultar na evasão e abandono escolar, promovendo processos excludentes, discriminatórios e

estigmatizantes, revelando-se como uma das faces da violência institucional promovida pela escola.

A violência em nosso país assume diversas facetas, mas uma das mais preocupantes é a institucional, aquela cometida justamente pelos órgãos e agentes públicos que deveriam se esforçar para proteger e defender os cidadãos. É uma discussão importantíssima porque, apesar de contarmos com uma Constituição democrática, o Estado brasileiro continua a fazer uso de práticas autoritárias herdadas do período da ditadura militar, em nome da manutenção da lei e da ordem – portanto, do controle social. Tais práticas afetam principalmente os grupos vulneráveis da sociedade – entre outros, crianças e adolescentes, idosos, mulheres – aos quais o Estado deve uma atenção específica em razão de suas particularidades (ILANUD, online, p. 117) .

A questão da indisciplina acaba sendo motivo para exclusão da escola. A instituição escolar utiliza, inclusive, meios legais para isto, como, por exemplo, a Ficha de Acompanhamento do Aluno Infrequente (FICAI). Esta ficha surge como um instrumento legal para regulamentar o direito fundamental à educação, “ultrapassando a garantia do acesso ao ensino público e estabelecendo mecanismos para que o Estado cumpra suas obrigações, como regras de controle externo para a manutenção do aluno na rede escolar” (COMIRAN, 2009, p. 71). Foi criada para que o direito à educação seja garantido à crianças e adolescentes infrequentes.

Contudo, este instrumento tem sido comumente utilizado pelas escolas como um mecanismo que gera violência e exclusão, na medida em que opera como um instrumento de negação e violação de direitos. Comiran (2009, p. 147), referindo-se a utilização do instrumento da FICAI, menciona que

este pode ser mais um instrumento de violação dos direitos extremamente perverso por se apresentar como mecanismo de proteção; ou seja, a Ficha pode na realidade operacionalizar a exclusão e a negação dos direitos. Conforme o instrumento é utilizado, ele pode ser mais um mecanismo de violação dos direitos extremamente perverso, que, além de ocultar a negação do direito à educação das crianças e dos adolescentes em FICAI, também não permite que os motivos da infrequência sejam revelados.

Constata-se, também, com relação as situações de violências na escola, a influência de comportamentos e práticas comuns na comunidade, na rua, e que acabam sendo reproduzidos no interior da instituição escolar (ABRAMOVAY, 2005). A violência do entorno da escola apresenta-se como um tencionador a mais nas frágeis relações estabelecidas dentro do espaço escolar (ABRAMOVAY, 2003).

“Este tipo de situação gera, tanto para a comunidade escolar quanto para a sociedade como um todo, a sensação de que a escola é um espaço inseguro e pouco confiável para o convívio social” (ABRAMOVAY, 2003, p. 84).

Contudo, a questão da violência não pode ser vista como uma característica da instituição escolar. Remete-se, nesse sentido, a consideração de algumas transformações que vêm repercutindo nesta realidade como as novas formas de administração, a democratização do ambiente escolar e a melhoria e conservação da estrutura física (ABRAMOVAY, 2005). “A compreensão das relações entre a escola e as práticas da violência passa pela reconstrução da complexidade das relações sociais que estão presentes no espaço social da escola” (SANTOS, 2001, p. 107).

A instituição escolar acaba por sofrer os efeitos de processos sociais mais amplos. “Nesse sentido, a violência não é vista como produzida no espaço escolar, mas como uma questão social maior que reverbera na escola, local vulnerável a vários tipos de processos, especialmente à exclusão social” (ABRAMOVAY, 2005, p. 68). Para Abramovay e Rua (2002, p. 78),

a externalização das causas da violência nas escolas é muito conveniente do ponto de vista político e institucional. Essa lógica permite retirar a responsabilidade de um sistema, ocultar sua função na produção de violências. Ora, dois fenômenos, estão em crescimento constante e desempenham um papel fundamental: a segregação escolar entre e no seio dos estabelecimentos e a distância social e cultural entre os professores e os alunos dos meios populares.

Tal perspectiva, ao retirar da escola a condição de produtora de violência não dá conta da complexidade desta questão. O fenômeno das violências nas escolas é múltiplo e diversificado, assumindo determinados contornos em decorrência de práticas inerentes aos estabelecimentos escolares e ao sistema de ensino, assim como às relações sociais estabelecidas nestes espaços (ABRAMOVAY, 2005).

O contexto de relações sociais ampliadas, assim como a estrutura socioeconômica, tem um lugar significativo nos tipos de relações que são desenvolvidas nas escolas. As desigualdades sociais, econômicas e culturais têm reflexos no universo escolar. E observa-se que a escola não só as reflete, mas também as reproduz (ABRAMOVAY, 2008, p. 4).

Ao analisar-se a situação da escola na contemporaneidade, verifica-se um intenso descompasso entre a escola e as expectativas sociais em torno desta

instituição. Este espaço tem operado como um centro de reprodução de desigualdades, contrapondo a expectativa de sua atuação de forma mais democrática e inclusiva, e descumprindo sua missão central de atuar como promotora dos indivíduos e da sociedade.

[...] pode-se sugerir que as principais práticas de violência existentes no interior da escola tem como efeito principal a desestruturação das relações internas, a quebra dos pactos de convivência, estabelecendo um cotidiano tenso. Os problemas relacionados a violência verbal e a dificuldade de diálogo entre os diferentes atores da escola ilustram não apenas a perda da capacidade de estabelecer canais de comunicação como também o obstáculo ao processo de aprendizado, gerando medo, sentimento de impotência e diminuindo a autoestima institucional. Esta tensão tende a aumentar quando se analisa as variáveis externas a escola que repercutem diretamente no cotidiano escolar (ABRAMOVAY, 2003, p. 83-84).

A atual situação da escola deriva se uma série de transformações pelas quais a instituição escolar vem passando. Uma destas mudanças diz respeito à massificação do acesso ao ensino e seu descompasso com a qualidade da educação. Este processo ocorreu em vários países, em diversos momentos do século XX. No Brasil, ocorreu mais intensamente nos anos de 1990, sendo focado no ensino fundamental.

Se, por um lado, a democratização do acesso à escola é desejável e, positiva, em si, por outro, engendra uma série de movimentos que forçam a escola se reposicionar e a mudar, a fim de atender as demandas das novas clientelas que passaram a frequentar os estabelecimentos de ensino. Vale lembrar que, até não muito tempo atrás, somente as elites tinham acesso à educação formal. Mas, hoje, ao invés de funcionar como um meio de inclusão, a escola se depara com desigualdades e acaba por reforçá-las. Deixam a desejar as mudanças na escola em face da massificação, como a dificuldade da escola atender as demandas da nova clientela, bem como de incorporar valores e culturas diversificadas. No caso específico do Brasil, a “democratização” do acesso ao ensino mascara uma série de desigualdades inerentes ao próprio sistema. Exemplo disso são as diferenças das condições de ensino entre estabelecimentos públicos e privados, bem como entre regiões do país (ABRAMOVAY, 2005, p. 70).

As dissonâncias internas ao sistema educacional podem se configurar como fatores que fomentam e potencializam as violências nas instituições escolares. Nessa perspectiva, o próprio sistema educacional, por suas particularidades, forma de organização e funcionamento, acaba se constituindo em um veículo de violência. Neste viés, a ideia de que as violências nas escolas são apenas um reflexo de

processos sociais mais amplos é relativizada, descortinando a possibilidade de se tratar a violência como um fenômeno produzido na e pela instituição escolar.

A cultura escolar, muitas vezes, se baseia em uma violência de cunho institucional, a qual se fundamenta na inadequação de diversos aspectos que constituem o cotidiano da escola – como o sistema de normas e regras muitas vezes autoritárias; as formas de convivência; o projeto político pedagógico; os recursos didáticos disponíveis e a qualidade da educação – em relação às características, expectativas e demandas dos alunos, o que gera uma tensão no relacionamento entre os atores sociais que convivem na escola. Nesta perspectiva, a violência escolar é compreendida como resultado das relações tensas e conflituosas estabelecidas entre os membros da comunidade escolar (ABRAMOVAY, 2005, p. 72).

A instituição escolar é considerada, ainda, como um dos veículos de produção e disseminação da violência simbólica na nossa sociedade (ABRAMOVAY, 2005). A ideia de que a violência no espaço escolar pode expressar modalidades de ação que nascem no ambiente pedagógico, persiste, o que significa que a escola não funciona apenas como uma caixa de ressonância da violência social. Conforme Aléssio (2007, p. 37-44),

a violência na escola não é só física, intelectual ou econômica; há nela um tipo de violência velada, a violência ideológica, que tem como propósito a indução de valores de uma classe social sobre outra; é aquela que tem pouca visibilidade, mas que ocupa praticamente todos os espaços. A essa violência que se faz de forma dissimulada, principalmente pela ação pedagógica, chamamos de violência simbólica. A violência simbólica se expressa na imposição dissimulada, com a interiorização da cultura dominante, reproduzindo as relações do mundo. O dominado não se opõe ao seu opressor, já que não se percebe como vítima deste processo. Considera a situação natural e inevitável e, assim, procura conformar-se. [...] está “infiltrada” em todos os espaços da sociedade. Podemos identificá-la tanto na desregulamentação das estruturas básicas do setor econômico e social, como por exemplo: alimentação, moradia, educação, segurança, lazer etc., quanto na estrutura que trata da formação política e cultural do sujeito, ou seja, aquela que prepara o indivíduo para atuar no contexto social, deixando-o intervir nas decisões, realizando escolhas acertadas na construção da sociedade. [...] pode ser exercida em diferentes esferas da sociedade: o Estado, a mídia, a escola, entre outras.

Para Charlot (apud ABRAMOVAY; RUA, 2002, p. 69), a violência simbólica ou institucional no ambiente escolar é

compreendida como a falta de sentido de permanecer na escola por tantos anos; o ensino como um desprazer, que obriga o jovem a aprender matérias e conteúdos alheios aos seus interesses; as imposições de uma sociedade que não sabe acolher os seus jovens no mercado de trabalho; a violência das relações de poder entre professores e alunos. Também o é a negação

da identidade e satisfação profissional dos professores, a sua obrigação de suportar o absenteísmo e a indiferença dos alunos.

Nesse sentido, os contornos acerca da questão das violências nas escolas orientam para uma compreensão ampliada deste fenômeno. Implica em considerar a escola não apenas como um espaço que reflete processos sociais, mas como um ambiente produtor de violências. Tal entendimento possibilita uma leitura deste fenômeno em sua diversidade e complexidade.

O caráter complexo e multifacetado da violência no ambiente escolar impõe uma série de desafios no que tange à definição do fenômeno. Assim como ocorre com a violência em geral, a violência nas escolas pode ser definida de várias maneiras. As definições estão alinhadas aos conceitos de violência: como sinônimo de agressão física; como delito ou crime; como transgressão; como agressão verbal; como as várias formas de discriminação; como ataques ao patrimônio, entre outras. Nesse sentido é necessário abandonar definições rígidas e restritivas, que limitam a violência a um ou outro tipo de manifestação (ABRAMOVAY, 2005, p. 76).

Esta perspectiva contribui, também, para a ideia de que outra escola é possível, e que esta pode também colaborar para propagação de uma cultura de paz¹ contra violências. Esforços precisam ser empreendidos para o restabelecimento da escola como um espaço de proteção, impulsionando formas de sociabilidade pautadas pelo respeito e pela solidariedade.

Assim, é em meio a este contexto, permeado por tensões e contradições que incidem sobre a realidade social dos adolescentes em conflito com a lei, que ocorre a judicialização das violências que se manifestam nas escolas, repercutindo, por vezes, em processos de exclusão e discriminação. Tais determinações sinalizam a fragilidade das políticas públicas em viabilizar e efetivar os direitos humanos, especialmente o direito à educação.

¹ A cultura de paz relaciona-se à prevenção e à resolução não violenta dos conflitos, baseando-se na tolerância, solidariedade e compartilhamento em base cotidiana, procurando resolver os problemas por meio do diálogo, da negociação e da mediação, de modo a tornar a guerra e a violência inviáveis (DISKIN, 2012).

2.2. A Judicialização

A discussão acerca da judicialização não é recente no Brasil. Este fenômeno vem despertando amplo interesse em decorrência do número excessivo de demandas judiciais e ao crescente poder atribuído ao Judiciário na definição de questões relevantes para a sociedade (MACHADO, 2010). Segundo Sierra (2011, p. 258),

a judicialização, no Brasil, surge como o resultado de um processo de ampliação das políticas regulatórias, criadas num contexto de aceleração do desenvolvimento industrial e urbano, durante o governo de Getúlio Vargas, que teve início em 1930. A expansão da máquina administrativa estatal permitiu a elaboração de políticas que visavam à efetivação dos direitos sociais.

O fenômeno da judicialização vem sendo denominado no meio acadêmico de “judicialização dos conflitos sociais’, ou tomando uma amplitude que revele a problematização da atividade política, ‘judicialização da política’ a qual, muitas das vezes, traz nela embutidas questões de ordem social” (ESTEVES, 2012, p. 119). De acordo com Aguinsky e Alencastro (2006, p. 19-21), este fenômeno se estabelece a partir de

uma superposição de responsabilidades do Judiciário às demais instâncias da esfera pública. [...] caracteriza-se pela transferência, para o Poder Judiciário, da responsabilidade de promover o enfrentamento à questão social, na perspectiva de efetivação dos direitos humanos.

Desde a promulgação da Constituição da República Federativa do Brasil de 1988, algumas mudanças vêm sendo operadas no âmbito do judiciário. Estas modificações vêm incidindo, particularmente, na esfera da jurisdição constitucional, onde, por meio do controle concreto ou abstrato das leis, tem sido comum a busca da sociedade para a resolução de conflitos sociais e efetivação dos direitos sociais (ESTEVES, 2012). “Desde as duas últimas décadas, a atividade judicial tem se expandido e se destacado pelo aumento de sua intromissão na política e nas relações sociais” (SIERRA, 2011, p. 260).

A busca da sociedade pelo Poder Judiciário, para a resolução de conflitos sociais e efetivação de sua cidadania não é fenômeno brasileiro. Isto ocorre nas denominadas democracias sociais. E o fato desta esfera estatal depara-

se com esta exigência, sinaliza para a consolidação de nossas instituições democráticas e sociais (ESTEVES, 2012, p. 127-128).

Legitimado pela Carta Constitucional de 1988, o judiciário passou a atuar na arena política, buscando proteger os direitos fundamentais, que passaram a receber garantia de proteção jurídica. A Constituição Federal estabelece, deste modo, os contornos e limites institucionais de atuação da política democrática, competindo à esfera judiciária garantir a respeitabilidade a esses núcleos constitucionais. (VERBICARO, 2008).

Estas mudanças são resultantes de uma elevação do grau de compreensão política desenvolvida a partir da carta constitucional. A tomada de consciência política pode ser constatada por meio da verificação da formação de diversas associações civis que se organizam no sentido de reivindicar e garantir os direitos fundamentais proclamados no texto constitucional e legislações internacionais. Segundo Esteves (2012), esta movimentação tem passado por diversos estágios, chegando na atualidade a uma exigência que se faz em relação ao Poder Judiciário de garantidor e efetivador desses direitos, processo este que vem sendo denominado de judicialização da política. Para Verbicaro (2008, p. 403),

no Brasil, após o processo de redemocratização e constitucionalização do país, a conjuntura política, econômica e social favoreceu a intervenção dos tribunais em questões políticas, a fim de resguardar a supremacia da Constituição, dos direitos fundamentais e da democracia. Tal fenômeno da judicialização da política no Brasil não foi monolítico. Vários fatores contribuíram para a consolidação desse modelo. São eles: a promulgação da Constituição Federal de 1988; a universalização do acesso à justiça; a estrutura tripartite de organização dos poderes do Estado; a existência de uma Carta Constitucional com textura aberta, normas programáticas e cláusulas indeterminadas; a crise do paradigma formalista de interpretação inspirado nas premissas do positivismo jurídico; a ampliação do espaço reservado ao Supremo Tribunal Federal; a permissão por parte da Constituição de 1988 para que o Poder Executivo edite medidas provisórias; a ampliação do rol dos legitimados ativos a propor a ação direta de inconstitucionalidade; a veloz modificação da base econômica do Brasil; a existência de novas forças sociais representadas por importantes movimentos, organizações e grupos sociais; o agravamento da crise econômica nas últimas décadas do século XX, a ineficácia da política macroeconômica do país e a consequente explosão da crise social; a hipertrofia legislativa; a desproporcionalidade da representação política e a crescente ineficácia do sistema político-decisório.

O processo de judicialização resulta, nesse sentido, do êxito das lutas dos movimentos sociais pelos direitos humanos, que passaram a abarcar as demandas de segmentos minoritários (SIERRA, 2011). Segundo Esteves (2012, p. 119),

através de uma visão do panorama geral das atividades desenvolvidas para esta efetivação é possível enxergar que os sindicatos, as organizações sociais não governamentais, além do próprio cidadão de maneira individual, depois de uma série de batalhas no âmbito político, passaram a procurar, através do ingresso de ações judiciais, um posicionamento do Poder Judiciário quanto à garantia e efetivação daqueles direitos.

O reconhecimento e operacionalização dos direitos humanos vêm exigindo, de modo cada vez mais intenso, a intervenção do Poder Judiciário. O fenômeno da judicialização da política está amparado na crescente importância do Poder Judiciário e do sistema jurídico na mediação das relações sociais, políticas e econômicas para a garantia de direitos fundamentais e a conservação da democracia (MACHADO, 2010).

Ao mesmo tempo em que foram ampliados os direitos sociais, através de lutas e conquistas, passou-se a exigir do Estado uma maior intervenção na garantia desses direitos, seja através do Legislativo ou do Executivo. Garantida a legislação, a sociedade busca agora a efetivação destes direitos, e diante de um executivo limitado pelos acordos macroeconômicos e políticos, busca no Judiciário, reconhecendo-o efetivamente como uma das instituições do poder estatal, a possibilidade de efetivação destes direitos (ESTEVES, 2012, p. 126)

No Brasil, tal fato pode ser observado a partir da Constituição da República Federativa de 1988, a Constituição Cidadã, que se constituiu como um importante marco na afirmação dos direitos humanos para a sociedade brasileira. O contexto social e político do país, alicerçado sobre o texto constitucional, contribui para o redimensionamento do papel da esfera judiciária, com a consequente judicialização da política, afetando inicialmente ao Legislativo ou ao Executivo, em prol da garantia dos direitos fundamentais e do Estado Democrático de Direito (MACHADO, 2010).

Embora sejam inegáveis as conquistas civilizatórias dos direitos humanos, seu reconhecimento e sua operacionalização têm demandado, além de lutas históricas, de modo cada vez mais intenso, a interpelação do Poder Judiciário. O fenômeno da judicialização da questão social ocorre em uma superposição de responsabilidades do Judiciário às demais instâncias da esfera pública. Esta forma de acesso à justiça se dá, via de regra, de forma individual e por um segmento seletivo de sujeitos – os que conhecem ou conseguem acessar este canal jurídico. Mas a efetivação dos direitos

dependerá de outros fatores que não somente o seu reconhecimento, como a capacidade de atendimento e de financiamento à demanda apresentada. (AGUINSKY; ALENCASTRO, 2006, p. 19).

A judicialização da política, tratando-se neste trabalho especialmente da política de educação, acontece quando o Poder Judiciário é chamado a intervir perante as falhas, insuficiências e insatisfações no funcionamento dos Poderes Legislativo e do Executivo. Caso estas esferas não atendam às metas constitucionais, seja por omissão legislativa, ausência de implementação de políticas públicas ou má utilização dos recursos públicos, o Poder Judiciário estará legitimado a intervir, desde que provocado, para realizar o controle jurídico destes atos e omissões em prol da concretização do texto constitucional. “Ocorre que, a judicialização acarreta inúmeras repercussões no plano político, econômico e financeiro do Estado, exigindo do Judiciário a análise preventiva do impacto das decisões judiciais em políticas públicas” (MACHADO, p. 12, 2010). Para Sierra (2011, p. 257-258),

o tema da judicialização da política é polêmico e se expressa em pelo menos dois sentidos nas ciências sociais: ora sendo compreendido como um movimento que representa a continuidade da utilização do direito como fetiche, nada mais que uma racionalização ideológica, que legitima a exploração capitalista; ora sendo percebido como uma conquista da sociedade na defesa da cidadania nas democracias contemporâneas. Um dos motivos de intensificação da judicialização da política é a judicialização da questão social. Enquanto a primeira remete à intromissão do Poder Judiciário nos processos de deliberação política, admitindo com isso o conflito na relação entre os Poderes; a segunda refere-se ao aumento da interferência dos aparatos de controle judicial sobre a pobreza, quer seja para proteção e defesa dos direitos de cidadania, quer seja para repressão dos comportamentos penalmente puníveis.

A esfera judiciária vive, nos dias atuais, um momento diferenciado daquele que historicamente lhe foi atribuído, de exercício de um papel controlador e coercitivo. A partir da promulgação da Carta Magna, com a conquista de direitos humanos e a responsabilização do Ministério Público pela garantia de defesa dos direitos de cidadania, o Poder Judiciário passa a ser chamado para responder a um conjunto de demandas sobre as quais não possuía uma maior aproximação ou mesmo vinculação, excetuando-se casos em que havia a opção pessoal de determinados juristas (AGUINSKY; ALENCASTRO, 2006). Conforme Verbicaro (2008, p. 392),

no contexto brasileiro, grande parte das condições facilitadoras da judicialização da política pode ser identificada, especialmente, a partir do processo de redemocratização e reconstitucionalização do Brasil, após sucessivos períodos de autoritarismo. Aliado aos fatores globais que contribuem à judicialização da política como fenômeno empiricamente verificável nas democracias contemporâneas, outros, decorrentes de condicionamentos e peculiaridades vivenciadas na ordem política, econômica e social brasileira, bem como transformações sofridas pelo próprio sistema legal na função jurisdicional, propiciam o surgimento e a consolidação desse processo de intervenção do Poder Judiciário em assuntos políticos.

O reconhecimento do Poder Judiciário como viabilizador de direitos de cidadania é questionado frente à responsabilidade do Estado no atendimento de demandas e necessidades sociais. O favorecimento da via judicial como garantidora de direitos individuais e coletivos pode ensejar o descomprometimento do Estado no enfrentamento às expressões da questão social, bem como na despolitização da esfera pública. De acordo com Sierra (2011, p. 257),

a judicialização das políticas públicas pode ser entendida como o aumento desmesurado de ações judiciais movidas por cidadãos que cobram o direito à proteção social. No Brasil, este processo deslançou após a promulgação da Constituição de 1988 [...], que não apenas positivou os direitos fundamentais, mas também atribuiu ao Poder Judiciário a função de intérprete do controle de constitucionalidade. As implicações políticas e sociais oriundas destas mudanças tendem a alterar significativamente a cultura jurídica nacional, até então moldada pelo formalismo legalista e pela subordinação do Poder Judiciário ao Poder Executivo. A adaptação do direito brasileiro à perspectiva federalista, que adota o sistema de pesos e contrapesos, supõe a existência de um Poder Judiciário mais independente, capaz de exercer um papel ativo, com base numa prática judiciária, que requer a interpretação do texto constitucional. Não obstante os avanços que podem ser alcançados no sentido da defesa da cidadania, estas modificações não servem apenas à redemocratização da sociedade, elas respondem também à necessidade de intervenção do Poder Judiciário frente às novas tendências da globalização e ao avanço da política neoliberal.

Segundo Aginsky e Alencastro (2006), questiona-se as repercussões da centralidade desta esfera, impregnada, muitas vezes de autocracia e moralismo na gestão de conflitos e nas mediações com a realidade concreta. Analisa-se o quanto suas respostas individuais e focalizadas, no atendimento às demandas coletivas e estruturais, reverberam em um imaginário social de concepção do Sistema de Justiça quanto à ideia de acesso à justiça em seu sentido mais estrito (AGUINSKY; ALENCASTRO, 2006). Para Verbicaro (2008, p. 391),

com a consolidação desse fenômeno percebe-se certa aproximação entre o direito e a política, bem como uma mitigação ao conceito de legitimidade democrática, compreendida como simples representação originária do povo nas urnas capaz de legitimar a atuação dos poderes políticos constituídos, ampliando-se tal fundamento democrático para a plena realização dos direitos fundamentais. Nesse sentido, o político passa a ser, em alguns casos, processado pelo jurídico a fim de assegurar a respeitabilidade dos direitos fundamentais e da Constituição.

No Brasil, o processo de judicialização vem se desenvolvendo em meio a conflitos que envolvem a sociedade e os Poderes Executivo e Judiciário. Tal fenômeno tem rebatido nas políticas sociais, incidindo, sobretudo, sobre as formas de gestão da questão social. Trata-se de uma tendência que se acentua na democracia brasileira, num contexto de avanço do neoliberalismo e de consequente destituição dos direitos sociais, que agudizam o processo de judicialização (SIERRA, 2011).

[...] A tendência em curso de judicialização [...], ao transferir para um poder estatal, no caso o Judiciário, a responsabilidade de atendimento, via de regra individual, das demandas populares – coletivas e estruturais, nas quais se refratam as mudanças do mundo do trabalho e as expressões do agravamento da questão social – ao invés de fortalecer a perspectiva de garantia de direitos positivados, pode contribuir para a desresponsabilização do Estado, sobretudo dos Poderes Legislativo e Executivo, com a efetivação destes direitos, através das políticas públicas (AGUINSKY; ALENCASTRO, 2006, p. 25).

No país, a constituição do Estado Democrático de Direito e sua capacidade de garantir os direitos constitucionais têm sido tensionado pelos processos de internacionalização da economia, que subordinam os Estados aos interesses de instituições e de organizações internacionais. O ajuste estrutural demandado pelas agências financeiras multilaterais, adotado ao longo dos anos de 1990, resultou na acentuação dos índices de desemprego e violência (SIERRA, 2011).

Durante a década de 1990, apesar da crescente elaboração de normas e estatutos, as medidas neoliberais, adotadas pelos governos, acabaram debilitando a classe trabalhadora, ao permitir o aumento do desemprego, o enfraquecimento dos sindicatos e a degradação da proteção social. Por efeito, a demanda ao Poder Judiciário aumentou, trazendo aos juízes a cobrança dos cidadãos pelo cumprimento de seus direitos (SIERRA, 2011, p. 259).

Em meio a este cenário, e mesmo com a insuficiente intervenção do Estado no atendimento das necessidades sociais da população, novos estatutos foram criados na perspectiva de que o Executivo assumisse a sua responsabilidade na viabilização e efetivação dos direitos de cidadania. Sierra afirma que a questão da governabilidade tornou-se uma preocupação central dos governos “que passaram a relacionar a escassez de políticas públicas a uma questão de gestão, alegando a existência de limitações em sua capacidade financeira e administrativa para dar respostas às mais diversas reivindicações” (2011, p. 257).

Tendo por um lado a ampliação dos direitos positivados na Constituição Federal de 1988, mas por outro, sua negação pelo Estado em diferentes instâncias administrativas, um novo fenômeno aparece na esfera pública – aqui concebida como campo de disputa de diferentes interesses sociais, demandando novos padrões de relação entre o Estado e a sociedade civil [...]. Este fenômeno caracteriza-se pela transferência, para o Poder Judiciário, da responsabilidade de promover o enfrentamento à questão social, na perspectiva de efetivação dos direitos humanos (AGUINSKY; ALENCASTRO, 2006, p. 21).

Segundo Sierra (2011), havia a alegação de que a efetivação dos direitos constitucionais eram inviáveis devido à explosão de demandas sociais. Ainda, as medidas para resolver a chamada crise do Estado não se sucediam no sentido de melhor atendimento destas demandas, ao contrário, o governo passava a reduzir os gastos públicos, solapando os sistemas de proteção social (SIERRA, 2011).

O fenômeno da judicialização das políticas públicas se expressa, nesse sentido, na contradição entre a existência de uma inflação de direitos e o desmonte da proteção social. Tal fenômeno introduz a esfera judiciária na cena política, modificando a dinâmica relação entre os Poderes Legislativo, Executivo e Judiciário. De acordo com Verbicaro (2008, p. 391),

a judicialização da política surge em um contexto de maior inserção quantitativa e qualitativa do Poder Judiciário na arena política – ampliação da importância e da efetiva participação do Poder Judiciário na vida social, política e econômica. Tal fenômeno, característico de democracias consolidadas, decorreu de condicionantes e peculiaridades vivenciadas na ordem política, econômica e social e gerou consequências visíveis na democracia brasileira.

A proteção social, demandada no âmbito do judiciário, insere-se no processo de judicialização da questão social, evidenciando o descomprometimento do Estado

e da esfera pública na efetivação de direitos sociais. Aginsky e Alencastro (2006) assinalam que este fenômeno acarreta a despolitização dos conflitos de classe, pois as demandas não são compreendidas coletivamente, mas assumidas individualmente, caso a caso. Sierra (2011, p. 262), ao referir-se a este processo, assinala que tal fenômeno

compreende dois movimentos, visto que, se por um lado, expressa o avanço no sentido do aumento do controle, levando à criminalização da pobreza, por outro, amplia a possibilidade de fazer com que a “superestrutura ideológica do Estado” não funcione para atender exclusivamente aos interesses da classe dominante.

Iamamoto, apesar de reconhecer a importância da participação da esfera judiciária na afirmação e ampliação da cidadania, apresenta receio com relação a este fenômeno, pois na sua compreensão, o Judiciário, enquanto parte do poder do Estado, “também carrega fortes marcas do saber burocrático, próprio dos aparelhos estatais, o que se espraia na cultura das repartições públicas e de seus agentes, que pode impregnar os profissionais que aí atuam” (2004, p. 280).

Dessa forma, no Brasil, o fenômeno da judicialização ocorre em virtude da fragilidade das políticas que assegurem a efetivação dos direitos humanos. O Judiciário é chamado a intervir sobre os conflitos de ordem política e social, buscando a viabilização do acesso aos serviços públicos, especialmente, de saúde, educação e assistência social. O reconhecimento e institucionalidade privilegiada conferida ao Judiciário na construção social de respostas às desigualdades sociais e à efetivação dos direitos humanos reforçam o descompromisso do Estado e da esfera pública no atendimento das demandas de direitos da população (AGUINSKY; ALENCASTRO, 2006).

Todavia, como todo processo no capitalismo tem seu lado obscuro, o protagonismo do Poder Judiciário na questão do acesso aos serviços e aos bens públicos, ao surtir o efeito desejado, tende a provocar mudanças no comportamento social, de tal modo que a justiça pensada como última alternativa passa a ser percebida como a única esperança de solução. A judicialização revela-se, assim, um fenômeno ambíguo, pois se a corrida ao Poder Judiciário pode significar o aumento da pressão social por serviços, ela ao mesmo tempo tende a colocar em risco a autoridade da justiça, caso suas decisões não venham a ser acatadas (SIERRA, 2011, p. 260).

Este fenômeno recusa a subordinação da democracia ao princípio da regra majoritária, confiando papel ativo ao Judiciário na defesa da cidadania, pelo reconhecimento das identidades sociais. Refere-se a um processo contraditório que avança com a ampliação da atividade judicial e declina com as políticas sociais. Deste modo, se nos dias atuais verifica-se uma incidência de demandas sociais na esfera do judiciário, deve-se ao descomprometimento do Executivo com a viabilização e efetivação dos direitos constitucionais.

Conforme Fávero et al. (2005), em alguns espaços da Esfera Judiciária funções sociais se expressam mais evidentemente, como aqueles nos quais tramitam ações relacionadas à infância e juventude, família e criminais. Ainda,

nessa realidade, expressões da ausência, insuficiência ou ineficiência do poder Executivo na implementação de políticas sociais redistributivas e universalizantes se escancaram, na medida em que, além de litígios e demandas que requerem a intervenção judicial, como regulamentação de guarda de filhos, violência doméstica, adoção etc., cada vez mais se acentua uma demanda fora de lugar' ou uma 'judicialização' da pobreza, que busca no judiciário solução para situações que, embora se expressem particularmente, decorrem das extremas condições de desigualdades sociais (FÁVERO et al., 2005, p.33).

A questão da judicialização está atrelada, ainda, à criminalização da pobreza, que se relaciona à vulnerabilidade social e penal e à consequente seletividade penal, onde os aparatos de controle judicial sobre a pobreza se intensificam, operando na repressão penal de comportamentos. De acordo com Ramos (2007, p. 28-29),

a vulnerabilidade penal dos sujeitos diz respeito diretamente ao poder punitivo de uma sociedade, assim como toda a sociedade, que institucionaliza ou formaliza o poder (Estado), seleciona algumas pessoas que estarão sujeitas a sua coação com o objetivo de ser imposta uma pena. Essa seleção penalizante denomina-se criminalização, cuja efetivação se dá por vários segmentos que compõem o sistema penal. A seletividade não ocorre a partir de critérios exclusivos e prévios estabelecidos, pois provém de circunstâncias conjunturais variáveis, orientando-se pelo modo como os fatos são comunicados.

Para Baratta (2002), o conceito de vulnerabilidade penal está relacionado ao processo de criminalização, que segundo o autor está condicionado pela classe social, pela inserção no mercado de trabalho (desocupação, subocupação) e por particularidades dos processos de socialização (família, escola). O processo de criminalização cumpre papel de reprodução e de conservação social, pois "a punição

de determinados comportamentos e sujeitos contribuiria para manter a escala social vertical e serviria de cobertura ideológica a comportamentos e sujeitos socialmente imunizados” (BARATTA, 2002, p.15).

Assim, a judicialização das violências que se manifestam nas escolas ocorre em meio a este contexto contraditório, repercutindo, por vezes, na aplicação de medidas socioeducativas, reforçando-se processos de criminalização e seletividade. Júnior e Henriques (2012, p. 165) referindo-se ao fenômeno da judicialização, especialmente das relações escolares, referem que

ocorre, de forma derivada, o fenômeno da judicialização das relações escolares, onde a Justiça – agora mais ágil e acessível – é chamada a dirimir dúvidas quanto a direitos não atendidos ou deveres não cumpridos no universo da escola e das relações escolares. A judicialização das relações escolares se dá no mesmo momento em que percebemos a judicialização da política (quando o Poder Judiciário é chamado para interpretar a fidelidade partidária), a judicialização da saúde (quando a Justiça manda que sejam entregues pelo Poder Público os remédios para doentes crônicos, ou transplantados, etc.) e a judicialização das políticas públicas.

A judicialização das violências nas escolas está imbricada em um processo que abarca a canalização das situações de violências ocorridas no âmbito da escola para o Sistema de Justiça, implicando na delegação de responsabilidades da instituição escolar à esfera do judiciário, e em consequentes processos de exclusão e discriminação que acabam resultando na evasão e abandono escolar, as quais evidenciam a fragilidade das políticas públicas em assegurar a efetivação dos direitos humanos, especialmente o direito à educação.

A judicialização das relações escolares é um fato verdadeiro e, a nosso ver, ocorre em grande número porque os atores educacionais envolvidos não foram formados para lidar com esta nova demanda e não foram informados sobre as novas obrigações decorrentes destes instrumentos legais que explicitam deveres e garantem direitos. [...] se o processo de judicialização alcançou as relações escolares é porque os atores envolvidos não foram capazes de (1) perceber os problemas específicos que surgiam no seu espaço de domínio ou (2) de encontrar soluções para os problemas que se mantêm no espaço escolar (CHRISPINO; CHRISPINO, 2008, p. 11-26).

A educação, conforme prevista no artigo 53 do ECA (BRASIL, 1990) e demais legislações vigentes, constitui direito fundamental da criança e do adolescente, e visa o pleno desenvolvimento destas pessoas, o preparo para o exercício da cidadania e a qualificação para o trabalho. É importante que esta se torne objeto de

reflexão, com a finalidade de estabelecer dispositivos que favoreçam a garantia e o exercício do direito à educação do adolescente em conflito com a lei. As medidas socioeducativas preveem, inclusive, como responsabilidade do orientador o acompanhamento da frequência escolar, o que leva a considerar que essa frequência é obrigatória ao adolescente em cumprimento de medida socioeducativa. Segundo o ECA (BRASIL, 1990), artigo 119, inciso II, é de responsabilidade do orientador “supervisionar a frequência e o aproveitamento escolar do adolescente, promovendo, inclusive, sua matrícula”.

Assim, a frequência escolar constitui uma obrigação do adolescente que se encontra em cumprimento de medidas socioeducativas, e também constitui-se em obrigação dos Serviços que executam estas medidas, garantirem o direito à educação a estes adolescentes, encaminhando-os quando necessário à escola. Porém, na realidade, nem sempre é o que acontece, o que evidencia as dificuldades do processo de escolarização destes adolescentes.

Na execução da medida socioeducativa, dois pontos apresentam-se relevantes: a) a garantia dos direitos fundamentais; b) o trabalho em rede para a efetivação desses direitos. [...] No que se refere à educação, a meta é buscar a escolarização do adolescente, favorecendo o seu retorno à escola e garantindo sua permanência e seu sucesso nos estudos. Implica no envolvimento do próprio adolescente, da escola e da família (FERREIRA, 2006, p. 417).

A situação de inclusão escolar dos adolescentes, especialmente os que se encontram em conflito com a lei, infelizmente, tem se revelado em seu avesso, ou seja, grande parte dos adolescentes em cumprimento de medidas socioeducativas estão em situação de abandono e evasão escolar. Segundo o Levantamento Nacional sobre o Atendimento Socioeducativo ao Adolescente em Conflito com a Lei realizado pela Secretaria de Direitos Humanos da Presidência da República em 2011, o Censo SUAS/CREAS deste mesmo ano apresentou os seguintes dados acerca do atendimento aos adolescentes em cumprimento de medidas socioeducativas em meio aberto de LA e PSC: quanto às ações e atividades realizadas na Medida Socioeducativa de LA, foram realizados 1173 encaminhamentos de adolescentes para a escola e 1054 acompanhamentos de frequência escolar dos adolescentes; quanto à Medida Socioeducativa de PSC, foram realizados 1260 encaminhamentos de adolescentes para a escola e 1059

acompanhamentos de frequência escolar dos adolescentes. Estes dados foram disponibilizados por 1431 CREAS que informaram ofertar o serviço (BRASIL, 2011).

Ainda, quanto mais alto o nível de escolarização, menor o número de adolescentes em cumprimento de medidas socioeducativas matriculados nestas séries. Também, os adolescentes que cumprem medidas socioeducativas em meio aberto ou egressos de unidades de internação constituem um grupo com maior dificuldade de aceitação e interesse por parte da escola. Para Comiran (2009, p. 64-65),

o direito à educação [...] faz parte das garantias fundamentais das crianças e dos adolescentes, porém a efetivação deste direito pode ser perpassada por mecanismos de exclusão em vez de inclusão. [...] Tanto a exclusão como o fracasso escolar são formas distintas de expressão do mesmo fenômeno: crianças e adolescentes deixados de lado e ignorados no seu direito fundamental à educação. A exclusão escolar, na maioria das vezes, ocorre devido ao fato de os espaços escolares não admitirem que o contexto em que a criança e o adolescente vivem influencia no seu aprendizado e na busca pela escola, e o fracasso escolar tende a ser atribuído à culpa do sujeito que não teria se esforçado o suficiente para ter avanços escolares ou mesmo para permanecer na escola. [...] Muitas vezes a questão do fracasso e da exclusão social está relacionada com uma outra questão, que se refere ao abandono.

A compreensão acerca das questões decorrentes da entrada e permanência do adolescente em cumprimento de medidas socioeducativas na escola implica em considerar que a educação escolar é atravessada e constituída por processos históricos, políticos, econômicos, sociais, culturais, éticos e também, psicológicos. No ambiente escolar, identificam-se todas as tensões, conflitos, antagonismos que estão presentes na convivência coletiva.

Na escola, assim como na sociedade, circulam as mesmas representações sociais, ideias, sentimentos e atitudes sobre o adolescente autor de ato infracional: tolerância, compreensão, preconceito, medo, rejeição, hostilidade, dó, pavor, indiferença, compaixão. Diante da reprodução e potencialidade destas representações no espaço escolar, inevitavelmente este adolescente irá se apresentar perante tal comunidade com respostas agressivas e igualmente intolerantes, pois, mesmo que ilusoriamente, ele afirmou sua identidade, e a escola acaba por reiterar esta ideia. Perante tal contexto, este adolescente se apresenta à escola como um desafio e, em alguns casos, como um “problema”, chegando a

situações extremas de o aluno só ser aceito sob determinação judicial, por mais contraditória que a situação possa parecer (ALVES, 2010).

Zanella (2010, p. 14), referindo-se a relação entre o adolescente em conflito com a lei e a escola, menciona que

por motivos óbvios, esses adolescentes não são bem vindos à escola antes, durante e posterior ao cumprimento da medida socioeducativa, mesmo sendo a educação um direito estabelecido pelas normativas nacionais e internacionais. Dessa forma, quando a escola é procurada para reinserir em seu Sistema de Ensino o aluno autor de ato infracional, a primeira alegação é a de que não possui vagas; com a insistência, alegam atuar em defesa dos direitos dos demais alunos, “que possuem direito a estudar com tranquilidade”. Não obstante, retomam-se as situações e atos de indisciplinas ocasionados pelo adolescente, apresentam-se os livros de registros de atos disciplinares cometidos e desvelam-se preconceitos, falas que reafirmam não ser o adolescente bem-vindo à escola.

O cenário social favorece que, também na escola, os adolescentes em geral e, especialmente, os autores de ato infracional sejam vistos, recebidos como aqueles que poderão desestruturar, tumultuar o ambiente escolar. Espaço este, fragilizado em sua precária organização e que denuncia uma dificuldade que se refere a todos os adolescentes que inauguram um novo modo de ser, de se comportar, já que, hoje, as dificuldades da escola, como também da família, se referem ao modo de lidar com a adolescência (TEIXEIRA, 2008).

De um lado, a escola fragilizada, com salas superlotadas, salários baixos e com a infraestrutura comprometida; do outro, o adolescente autor de ato infracional, entediado do cotidiano escolar, em situação de vulnerabilidade social, que busca na criminalidade seu protagonismo juvenil (ALVES, 2010, p. 23).

Nesta perspectiva, as medidas socioeducativas em meio aberto de PSC e LA requerem das entidades e serviços que as executam a articulação com os demais órgãos e serviços governamentais e não governamentais responsáveis pela garantia dos direitos da criança e do adolescente, onde a família e a educação ocupam espaço fundamental. Dessa forma, o diálogo entre a escola e os serviços de execução de medidas socioeducativas em meio aberto é essencial para o sucesso da medida aplicada. As diferentes contribuições ampliam as possibilidades e apontam novos caminhos para o rompimento com a prática infracional.

2.3. A Socioeducação

O Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) - Lei Federal nº. 8.069 de 13 de julho de 1990 – baseado na Doutrina de Proteção Integral, vem para romper com as práticas historicamente vinculadas ao assistencialismo, à correção, punição e repressão no trato à infância e juventude brasileira. Conforme Lima e Veronese (2008, p. 14), “A historiografia sócio-jurídica da infância e adolescência revela que esses grupos vulneráveis sempre foram alvos de toda forma de negligência, violência e opressão”.

O Estatuto da Criança e do Adolescente ao ter recepcionado a *Doutrina da Proteção Integral*, além de considerar a criança e o adolescente como sujeito – pessoa em condição peculiar de desenvolvimento – contempla, ainda, a questão da prioridade absoluta. A infância e a adolescência, admitidas enquanto *prioridade imediata e absoluta* exige uma *consideração especial* e isto significa que a sua proteção deve sobrepor-se às medidas de ajustes econômicos, com o objetivo de serem resguardados os seus direitos fundamentais (LIMA; VERONESE, 2008, p. 7).

O novo paradigma introduzido pela Doutrina de Proteção Integral e que embasa o ECA, concebe crianças e adolescentes como sujeitos de direitos, que necessitam de proteção especial, visto que se encontram em estágio peculiar de desenvolvimento. Para Almeida (2007, p. 107),

o Estatuto da Criança e do Adolescente (Lei nº 8.069/90) inaugurou uma nova fase na infância e juventude brasileiras, pois transformou o olhar e o tratamento dados à criança e ao adolescente, os quais passaram a ser, socialmente, percebidos como sujeitos de direitos, em condição peculiar de desenvolvimento, necessitando, portanto, da proteção integral do Estado, da família e da sociedade, cuja responsabilidade consiste em promover ações voltadas para a garantia de todos os direitos humanos fundamentais. Pode-se afirmar que a doutrina da proteção integral, regulamentada pelo Estatuto, foi o marco diferencial na construção de uma nova percepção dessa fase da vida marcada por fortes transformações de ordem biológica, mental, emocional, física, social e espiritual. Hoje, a infância e a adolescência são focos de atenção da sociedade que, por meio de uma mobilização social, compreendeu e definiu que criança e adolescente não possuem maturidade suficiente para suprir suas necessidades básicas ou para garantir seus direitos com mecanismos próprios, devendo ser prioridade absoluta em diversos aspectos, principalmente no que concerne à formulação de políticas públicas.

Os Ordenamentos Jurídicos brasileiros, dentre eles, a Constituição da República Federativa do Brasil de 1988 e o ECA definiram importantes conquistas no que diz respeito à política de atendimento a crianças e adolescentes no Brasil,

nas mais diversas situações em que possam ser encontrados: na família ou fora dela, em conflito com a lei ou não. O ECA, ao inaugurar o Sistema de Garantia de Direitos (SGD)², apresenta uma proposta de atenção incondicional à criança e ao adolescente definindo dois eixos de intervenção: o primeiro eixo diz respeito à medida protetiva, para situações de risco social e pessoal, e o segundo eixo refere-se à medida socioeducativa, para situações de prática de atos infracionais (BRASIL, 2009).

A Constituição da República Federativa do Brasil de 1988, juntamente com o Estatuto da Criança e do Adolescente representam em termos normativos um verdadeiro avanço da luta por direitos e melhores condições de vida à criança e ao adolescente. A Doutrina da Proteção Integral os coloca na condição de sujeitos de direitos e, além disso, reconhece o período especial que se encontram enquanto seres em desenvolvimento (LIMA; VERONESE, 2008, p. 14).

As medidas socioeducativas, aplicadas, por ordem judicial, a adolescentes que tenham praticado ato infracional, têm por objetivos a responsabilização do adolescente quanto às consequências lesivas do ato infracional; a integração social do adolescente e a garantia de seus direitos individuais e sociais; e a desaprovação da conduta infracional, efetivando as disposições da sentença como parâmetro máximo de privação de liberdade ou restrição de direitos, observados os limites previstos em lei (BRASIL, 2012).

O ECA (BRASIL, 1990) define o ato infracional como sendo “a conduta descrita como crime ou contravenção penal” praticada por criança ou adolescente. Estes, respondem pelos atos infracionais cometidos por meio das medidas protetivas e/ou socioeducativas, dentro de um procedimento legal específico.

As medidas socioeducativas, enquanto resposta do Estado, consistem em sanções aplicadas aos adolescentes que cometem atos infracionais. Saraiva (2006, p. 66) discorre que: “a Medida Socioeducativa é uma resposta do Estado diante de um fato a que a Lei define como crime ou contravenção”.

² Constitui-se na nova gestão dos direitos específicos e gerais de crianças e adolescentes proposta pelo ECA, onde a política de atendimento a estes sujeitos é realizada por meio de um conjunto articulado de ações governamentais e não-governamentais da União, dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios. O SGD baseia-se em três grandes eixos, são eles: Promoção, Defesa e Controle Social. Cada eixo é articulado por espaços públicos, instrumentos/mecanismos e atores que, de modo ordenado, e formando uma teia de relações entrelaçadas são mobilizados e contribuem para o alcance dos objetivos do atendimento, da vigilância e da responsabilização (CABRAL, 1999).

A natureza jurídica da medida socioeducativa tem dividido opiniões. De um lado, há os que sustentam que a medida socioeducativa é despida do caráter sancionatório, e, por assim dizer, punitivo. De outro, os que afirmam que as medidas socioeducativas comportam “aspectos de natureza coercitiva, vez que são punitivas aos infratores, e aspectos educativos no sentido da proteção integral e de disponibilizar o acesso à formação e informação, sendo que, em cada medida, esses elementos apresentam graduação, de acordo com a gravidade do delito cometido e/ou sua reiteração” (LIBERATI, 2006, p. 368-369).

Estas sanções não são as mesmas aplicadas a pessoas maiores de 18 (dezoito) anos de idade. O ECA obriga e responsabiliza condutas contrárias, adversas ao ordenamento jurídico através das medidas socioeducativas. Estas além se serem sociais, possuem finalidades especificamente educativas e pedagógicas.

Em se tratando da normatização das condutas humanas, o Estatuto reservou as crianças e adolescentes o que chamamos de responsabilização estatutária sempre que ocorrer a prática de ato infracional, e essa responsabilização se materializa no cumprimento pelos adolescentes das medidas socioeducativas (LIMA; VERONESE, 2008, p. 14).

O tratamento dado pelo Estado é diferenciado, já que o adolescente ainda está formando sua personalidade e necessita de cuidados especiais. Por isso as medidas socioeducativas são aplicadas considerando-se a vulnerabilidade do público a qual se destina, devendo ser levada em conta a capacidade do adolescente em cumprir determinada medida, as circunstâncias que sucedeu o suposto ato infracional e a gravidade deste.

Para Lima e Veronese (2008, p. 13-14), o estado de vulnerabilidade é inerente à fase de vida a qual se encontram os adolescentes pois,

o ser adolescente representa o ser que ainda não está completo, pois ainda transita entre a infância e a fase adulta que terá de trilhar. Portanto a adolescência, de várias vezes, caracteriza-se pela busca incessante de autonomia, de liberdade, de emancipação, de formação, etc. [...] nessa fase da vida a pessoa está em busca das suas necessidades psicossociais de formação da sua identidade pessoal e em busca da sua emancipação, e que por vezes durante esse processo percebe-se manifestações de violência por parte do jovem – atos infracionais - e, no entanto, não raras vezes podemos relacionar esses atos atrelados pela incapacidade da família, da sociedade e do Estado que deixa de garantir uma proteção integral ao adolescente.

Desta forma, a aplicação das medidas socioeducativas representa a intervenção do Estado frente aos atos infracionais praticados por adolescentes, sem deixar de serem observados os direitos que são garantidos a estes sujeitos, os quais

se encontram em situação peculiar de desenvolvimento e que gozam de absoluta prioridade na efetivação de seus direitos fundamentais (BRASIL, 2009).

[...] A medida socioeducativa em sua natureza jurídica implica na sanção aplicada como punição ou como reparação por uma ação julgada repreensível. Sua execução, no entanto, deve ser instrumento pedagógico [...] sob o prisma da prevenção especial voltada para o futuro (LIBERATI, 2006, p. 371).

A sanção aplicada ao adolescente em conflito com a lei refere-se a uma medida social, o que implica entender o mesmo não como um portador de patologia que deveria ser objeto de um tratamento, mas como um ser social. O adolescente envolvido ou não na prática do ato infracional, deve ser reconhecido por sua própria existência humana, pois apenas assim será possível a superação emancipatória de sua dignidade enquanto ser humano.

[...] toda medida socioeducativa cuja essência, conteúdo e natureza jurídica – educativo-pedagógico – devem ensejar, qual seja: um projeto de vida responsável. E um projeto de vida responsável é fundamentalmente um processo de conscientização do próprio jovem acerca de suas capacidades e potencialidades – isto é, sua educação (RAMIDOFF, 2008, p. 104).

O atual sistema de medidas socioeducativas prevê a superação das antigas concepções autoritárias de defesa social e de caráter retributivo, visto que, a melhor alternativa para a superação da violência é a emancipação humana e somente a promoção de alternativas educativas e sociais são capazes de apresentar novos horizontes. Segundo Prates (2002, p. 35): “[...] as medidas socioeducativas se bem aplicadas, ou seja, não com o escopo exclusivamente punitivo e sim com o objetivo pedagógico, poderão auxiliar sensivelmente na ressocialização e inibição à reincidência do jovem infrator”.

O ECA tratou da questão do ato infracional, chamando a atenção para um atendimento diferenciado, sem qualquer forma de repressão, sem descaracterizar, contudo, o processo de responsabilização que emerge das práticas delituosas. Pois,

o Estatuto acredita que a melhor forma de intervir nesse adolescente em conflito com a lei é incidir positivamente na sua formação, servindo-se, para tanto, do processo pedagógico, como um mecanismo efetivo, que possibilite o convívio cidadão desse adolescente autor de ato infracional em sua comunidade. Pretendem, pois, tais medidas, educar para a vida social (LIMA; VERONESE, 2008, p. 8).

Compreendem o conjunto de medidas socioeducativas: a advertência, a obrigação de reparar o dano, a prestação de serviços à comunidade (PSC), a liberdade assistida (LA), a inserção em regime de semiliberdade, a internação em estabelecimento educacional e qualquer uma das medidas previstas no art. 101 – I a VI – do ECA (BRASIL, 1990). Conforme Lima e Veronese (2008, p. 5),

as seis medidas socioeducativas previstas no Estatuto devem ser aplicadas em respeito ao princípio da dignidade da pessoa humana e observar o estado peculiar que se encontram os adolescentes enquanto pessoas em desenvolvimento. A aplicação das medidas socioeducativas deve ter caráter pedagógico e promover o fortalecimento de vínculos familiares e comunitários.

A política de atendimento socioeducativo delineou-se a partir do ECA por meio de um conjunto de parâmetros, normativas e proposições, sendo-lhe acrescida, posteriormente, maiores detalhamentos e especificações por meio da Resolução do Conselho Nacional dos Direitos da Criança e do Adolescente (CONANDA), que editou o Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo (SINASE) – Resolução nº. 119, de 11 de dezembro de 2006, do Sistema Único de Assistência Social (SUAS), assim como pela nova Lei do SINASE - Lei 12.594/12.

Passados seis anos da vigência da Resolução do CONANDA, é sancionada em 18 de janeiro de 2012, a Lei 12.594, que institui o SINASE e regulamenta a execução das medidas socioeducativas. Esta nova lei apresenta elementos que reforçam os princípios e diretrizes já elencados na Resolução do Conselho Nacional dos Direitos da Criança e do Adolescente (CONANDA) sobre a natureza, finalidade e execução das medidas socioeducativas, introduzindo, para, além disto, novos elementos para a socioeducação.

O SINASE, política pública que visa o atendimento socioeducativo do adolescente em conflito com a lei, se constitui num conjunto ordenado de princípios, regras e critérios, de caráter jurídico, político, pedagógico, financeiro e administrativo, que envolve desde o processo de apuração do ato infracional, até a execução da medida socioeducativa (BRASIL, 2006).

O SINASE busca fortalecer e complementar os dispositivos elencados no ECA, com vistas ao desenvolvimento de uma ação socioeducativa baseada nos princípios dos direitos humanos (BRASIL, 2006). “Realizar a aplicação e execução dessas medidas é sempre ter a certeza do respeito aos direitos humanos” (HAMOY,

2007, p. 39). Correlaciona-se com os mais diferentes sistemas e políticas públicas e sociais, que devem permear a prática dos serviços de execução de medidas socioeducativas e as redes de serviço. Dentre estas estão a educação, a saúde, o trabalho, a assistência social, a cultura, o esporte, o lazer, entre outras.

Para Veronese e Lima (2009, p. 41),

o SINASE é um instrumento jurídico-político que complementa o Estatuto da Criança e do Adolescente em matéria de ato infracional e medidas socioeducativas. É um documento que impõe obrigações e a corresponsabilidade da família, da sociedade e do Estado para a efetivação dos direitos fundamentais dos adolescentes autores de ato infracional. E ao Estado, principalmente, cabe a função de investir em políticas sociais que facilitem a concretização desse importante instrumento normativo.

Conforme disposto no artigo 35 desta nova lei, a execução das medidas socioeducativas reger-se-á por meio dos seguintes princípios: legalidade; excepcionalidade; prioridade a práticas ou medidas que sejam restaurativas; proporcionalidade em relação à ofensa cometida; brevidade da medida em resposta ao ato cometido, em especial o respeito ao que dispõe o art. 122 do ECA; individualização; mínima intervenção; não discriminação do adolescente; e fortalecimento dos vínculos familiares e comunitários no processo socioeducativo (BRASIL, 2012).

Esta política, que tem como parâmetros legais os dispositivos da Constituição Federal de 1988 e do ECA, além de respeitar os tratados e convenções internacionais, reafirma a natureza pedagógica e educativa da medida socioeducativa e prioriza a implantação de medidas socioeducativas em meio aberto, como a Prestação de Serviços à Comunidade (PSC) e a Liberdade Assistida (LA), em detrimento das medidas privativas de liberdade (semiliberdade e internação), visto que as últimas estão sujeitas aos princípios de excepcionalidade e brevidade.

A Medida Socioeducativa em Meio Aberto de PSC diz respeito à realização de tarefas gratuitas de interesse geral, por período não excedente a seis meses, junto a entidades assistenciais, hospitais, escolas e outros estabelecimentos semelhantes, assim como em programas comunitários ou governamentais. Volpi afirma que “[...] o envolvimento da comunidade por intermédio de órgãos governamentais, clubes de serviços, entidades sociais e outros, é fundamental na operacionalização desta medida” (1999, p. 24). A inserção do adolescente nestas instituições oportuniza a

reconquista de sua cidadania, provocando sentimentos de responsabilidade e valorização da vida social e comunitária.

Segundo o ECA (BRASIL,1990), as tarefas serão atribuídas conforme as aptidões do adolescente, devendo ser cumpridas durante jornada máxima de oito horas semanais, aos sábados, domingos e feriados ou em dias úteis, de maneira que não prejudique a frequência à escola ou à jornada normal de trabalho. A aplicação desta Medida Socioeducativa depende exclusivamente da Justiça da Infância e Juventude.

Na sua operacionalização, é recomendada a utilização de um programa que estabeleça parcerias com órgãos públicos e organizações não governamentais. Esta, ainda, terá maior efetividade na medida em que houver um adequado acompanhamento do adolescente pelo órgão executor, o apoio da entidade que o recebe, e a utilidade real da dimensão social do trabalho realizado.

Pela própria natureza executiva a medida representa uma alternativa à medida de privação de liberdade, “permitindo que o infrator cumpra-a junto à sua família, no emprego e na comunidade, as imposições restritivas aos seus direitos” (LIBERATI, 2006, p. 372).

A Medida Socioeducativa em Meio Aberto de LA será aplicada sempre que configurar a medida mais adequada para o fim de acompanhar, auxiliar e orientar o adolescente. Será aplicada pelo prazo mínimo de seis meses, podendo ser a qualquer tempo, prorrogada, revogada ou substituída por outra medida socioeducativa. Volpi (1999, p. 24) refere que a LA

constitui-se numa medida coercitiva quando se verifica a necessidade de acompanhamento da vida social do adolescente (escola, trabalho e família). Sua intervenção educativa manifesta-se no acompanhamento personalizado, garantindo-se os aspectos de: proteção, inserção comunitária, cotidiano, manutenção de vínculos familiares, frequência à escola, e inserção no mercado de trabalho e/ou cursos profissionalizantes e formativos.

Esta medida requer a supervisão de um orientador qualificado e possibilita o acompanhamento do adolescente sem afastá-lo do lar, da escola e do trabalho. Conforme Costa (2005, p. 85), “[...] o adolescente permanece no contexto de sua comunidade, no entanto sujeito a determinadas regras, as quais têm por objetivo

auxiliá-lo na construção de um outro projeto de vida diferente da ‘carreira infracional’”.

O orientador judiciário deve participar da vida do adolescente, com visitas domiciliares, verificação de sua condição de escolaridade e de trabalho. Deve, ainda, exercer um referencial positivo, capaz de impor limite, noção de autoridade e afeto, e proporcionar alternativas frente aos obstáculos próprios de sua realidade social, familiar e econômica.

O Programa de Liberdade Assistida visa atender não apenas o adolescente incluído nessa medida, mas toda a sua família, uma vez que esta, não raras vezes se constitui no núcleo delinquencial. Este programa deve ser estruturado em nível municipal, localizado, de preferência, na comunidade de origem do adolescente.

A liberdade assistida constitui-se naquela que se poderia dizer “medida de ouro”. De todas as medidas socioeducativas em meio aberto propostas pelo Estatuto, é aquela que guarda maior complexidade, a reclamar a existência de uma estrutura de atendimento no programa de Liberdade Assistida apta a cumprir as metas estabelecidas no art. 119 do Estatuto. Ao mesmo tempo se constitui na medida mais eficaz quando adequadamente executada, haja vista sua efetiva capacidade de intervenção na dinâmica de vida do adolescente e de sua família (SARAIVA, 2006, p. 160).

Busca-se, por meio das medidas socioeducativas em meio aberto, reverter a tendência crescente de internação dos adolescentes, assim como confrontar a sua eficácia invertida. Pois constata-se que a elevação do rigor das medidas não tem melhorado a inclusão social dos egressos do sistema socioeducativo (BRASIL, 2009).

Ao adolescente, a submissão a uma medida socioeducativa, para além de uma mera responsabilização, deve ser fundamentada não só no ato a ele atribuído, mas também no respeito à equidade (no sentido de dar o tratamento adequado e individualizado a cada adolescente a quem se atribua um ato infracional), bem como considerar as necessidades sociais, psicológicas e pedagógicas do adolescente. O objetivo da medida é possibilitar a inclusão social de modo mais célere possível e, principalmente, o seu pleno desenvolvimento como pessoa (BRASIL, 2006, p. 30).

O SINASE aponta para a municipalização dos programas de execução de medidas socioeducativas em meio aberto, mediante a articulação de políticas intersetoriais em nível local, e a constituição de redes de apoio nas comunidades. A municipalização determina que as práticas de atendimento socioeducativo em meio

aberto sejam realizadas no âmbito municipal. É da competência desta esfera a criação e a manutenção de programas de atendimento para execução dessas medidas, de modo a fortalecer o contato e o protagonismo da comunidade e das respectivas famílias (BRASIL, 2006).

Neste sentido, a execução das medidas socioeducativas em meio aberto será realizada no âmbito da Política de Assistência Social³, em consonância com a Tipificação dos Serviços Socioassistenciais, bem como com a Norma Operacional Básica (NOB) - SUAS e NOB-Recursos Humanos. Organizar-se-á por meio de um serviço de proteção especial a adolescentes em cumprimento de medidas socioeducativas em meio aberto.

Este serviço, que compreende no âmbito da Política de Assistência Social a Proteção Social Especial de Média Complexidade, é ofertado pelo SUAS⁴ e desenvolvido no CREAS, unidade pública estatal que realiza atendimento dirigido às situações de violação de direitos, e que visa a orientação e o convívio sociofamiliar e comunitário (BRASIL, 2004).

Segundo a Tipificação Nacional de Serviços Socioassistenciais, resolução nº. 109, de 11 de novembro de 2009, documento que explicita os termos utilizados para denominar, de forma padronizada, os serviços ofertados pelo SUAS, o serviço de proteção social a adolescentes em cumprimento de medidas socioeducativas em meio aberto destina-se a

[...] prover atenção socioassistencial e acompanhamento a adolescentes e jovens em cumprimento de medidas socioeducativas em meio aberto, determinadas judicialmente. Deve contribuir para o acesso a direitos e para a ressignificação de valores na vida pessoal e social dos adolescentes e jovens. Para a oferta do serviço faz-se necessário a observância da responsabilização face ao ato infracional praticado, cujos direitos e obrigações devem ser assegurados de acordo com as legislações e

³ A Assistência Social constitui-se numa Política de Proteção Social que visa garantir o atendimento das necessidades sociais dos que dela necessitam, ou seja, cidadãos e grupos que se encontram em situações de vulnerabilidade e risco social³. Refere-se ao conjunto de ações, cuidados, atenções, benefícios e auxílios ofertados pelo Sistema único de Assistência Social (SUAS) para redução e prevenção do impacto das vicissitudes sociais e naturais ao ciclo da vida, à dignidade humana e à família como núcleo básico de sustentação afetiva, biológica e relacional (BRASIL, 2004).

⁴ O SUAS constitui-se como um sistema público que articula a execução e financiamento da Política Nacional de Assistência Social (PNAS), Este sistema, responsável pela organização, de forma descentralizada, dos serviços socioassistenciais, é hierarquizado em dois tipos de proteção social: a proteção social básica e a proteção social especial, possuindo, ainda, níveis de complexidade - alta e média complexidade (BRASIL, 2004).

normativas específicas para o cumprimento da medida (BRASIL, 2009, p. 24).

É nesta perspectiva que se insere a discussão acerca da relação entre SUAS e SINASE, já que a municipalização da execução das medidas socioeducativas em meio aberto requer a organização do serviço no âmbito da Política de Assistência Social, em consonância com a Tipificação dos Serviços Socioassistenciais, bem como com a Norma Operacional Básica (NOB) - SUAS e NOB-Recursos Humanos.

A nova lei do SINASE, ao enfatizar a necessidade de criação de programas específicos de atendimento a adolescentes em cumprimento de medidas socioeducativas em meio aberto, tenciona os arranjos sócio-institucionais previstos no SUAS, visto que a execução destas medidas no âmbito deste sistema se organiza por meio de um serviço de proteção especial a adolescentes em cumprimento de medidas socioeducativas em meio aberto, com aporte de recursos humanos limitados e sem especialização considerando os demais serviços ofertados no âmbito da proteção social especial de média complexidade.

As medidas socioeducativas, para além da responsabilização do adolescente em conflito com a lei, devem possuir caráter social, educativo e pedagógico no sentido de proporcionar a este sujeito a (re)inserção social e o acesso e/ou ampliação da cidadania. A aplicação destas medidas deve respeitar o princípio da dignidade humana e preservar os direitos humanos, de forma a garantir o desenvolvimento saudável e integral destas pessoas.

O SINASE, ao estabelecer princípios, normas e regras que envolvem o processo de socioeducação na sua integralidade, busca fortalecer, complementar e consolidar os dispositivos elencados no ECA, com vistas a proteger, garantir e efetivar os direitos humanos destas pessoas. Representa assim, um importante instrumento para a transformação da realidade da socioeducação em nosso País.

A Socioeducação, enquanto política de atendimento socioeducativo que busca garantir e efetivar os direitos humanos dos adolescentes em conflito com a lei, abarca um conjunto de ações que necessitam da articulação e intersectorialidade das políticas públicas para sua concretização. Nesse sentido, diversos são os desafios para a garantia da promoção, proteção e defesa dos direitos destes adolescentes, já que o campo da socioeducação é permeado, atravessado por inúmeras tensões que repercutem no acesso às políticas públicas.

3. CAMINHO METODOLÓGICO

Neste capítulo será apresentado o caminho metodológico que foi percorrido para a construção e desenvolvimento do presente estudo, abordando os instrumentos e técnicas utilizados, os sujeitos pesquisados, bem como o método de análise das informações.

Primeiramente apresenta-se a estrutura do estudo, elucidando os objetivos, as questões norteadoras e o problema a ser discutido. Em seguida, são delineados os componentes mais particulares da pesquisa, como o tipo de pesquisa, sujeitos e critérios de inclusão, instrumentos e técnicas de pesquisa, devolução dos dados e aspectos éticos que estão norteando o estudo. Por fim, expõem-se as etapas do estudo, que permitem elucidar a trajetória metodológica que vem sendo traçada.

3.1. A Construção da Pesquisa

A construção da pesquisa deu-se a partir da elaboração do projeto de pesquisa que elegeu como tema a questão da “Judicialização das violências nas escolas e medidas socioeducativas em meio aberto”. Tal tema foi delimitado com o seguinte escopo: “Repercussões das medidas socioeducativas em meio aberto no enfrentamento às violências nas escolas que se judicializam”. Dessa forma, para a abordagem desse tema, formulou-se como problema a seguinte interrogação: “Como as medidas socioeducativas em meio aberto na Cidade de Porto Alegre vêm enfrentando a questão das violências nas escolas que se judicializam?”. Considera-se que tais aspectos constituem etapas fundamentais para a qualidade do estudo e para que seja possível o alcance dos objetivos propostos.

Partindo da formulação do problema, elegeu-se como objetivo geral “analisar como as medidas socioeducativas em meio aberto na Cidade de Porto Alegre vêm enfrentando a questão das violências nas escolas que se judicializam, visando contribuir para a garantia de direitos de adolescentes em conflito com a lei”. Com base nesse objetivo, desenvolveu-se outros quatro objetivos específicos, quais sejam:

1. Conhecer a trajetória de adolescentes em cumprimento de medidas socioeducativas em meio aberto que vivenciaram violências nas escolas que se judicializaram;
2. Conhecer os múltiplos aspectos que determinam a judicialização das violências nas escolas e, conseqüentemente, o cumprimento de medidas socioeducativas em meio aberto;
3. Evidenciar as relações entre adolescentes em cumprimento de medidas socioeducativas em meio aberto e as escolas;
4. Identificar possíveis repercussões das medidas socioeducativas em meio aberto no enfrentamento às violências nas escolas e na garantia de direitos de adolescentes, especialmente quanto ao direito à educação.

As questões norteadoras pensadas para dar conta do alcance dos objetivos acima descritos foram as seguintes:

1. Qual a trajetória de adolescentes em cumprimento de medidas socioeducativas em meio aberto que vivenciaram violências nas escolas que se judicializaram?
2. Quais os múltiplos aspectos que determinam a judicialização das violências nas escolas e, conseqüentemente, o cumprimento de medidas socioeducativas em meio aberto?
3. Como se evidenciam as relações entre adolescentes em cumprimento de medidas socioeducativas em meio aberto e as escolas?
4. Quais as possíveis repercussões das medidas socioeducativas em meio aberto no enfrentamento às violências nas escolas e na garantia de direitos de adolescentes, especialmente quanto ao direito à educação?

Uma vez elaborada a estrutura do estudo, com a formulação do projeto, foi possível avançar em direção às etapas seguintes e dar prosseguimento ao estudo.

3.2. A Pesquisa

O presente item apresentará aspectos relevantes do estudo, elucidando particularidades como: a natureza da pesquisa, os sujeitos participantes, as etapas de investigação, os instrumentos e coleta de dados, entre outros. Tais aspectos constituem o cerne desta pesquisa, representando a concretização da proposta de estudo no que tange aos seus objetivos e questões norteadoras.

3.2.1. Tipo de pesquisa desenvolvida

O presente estudo foi realizado no âmbito do Serviço de Execução de Medidas Socioeducativas em Meio Aberto, em execução nos nove Centros de Referência Especializados de Assistência Social (CREAS) de Porto Alegre, e objetivou analisar a relação existente entre a judicialização das violências nas escolas e as medidas socioeducativas em meio aberto nesta cidade. Constituiu-se em um estudo do tipo descritivo e de natureza qualitativa, valendo-se, ainda, de informações qualitativas também quantificáveis. Tais aspectos permitiram delinear as determinações que constituem a realidade do objeto de estudo.

A abordagem qualitativa pressupõe a existência de uma relação dinâmica entre o mundo real e o sujeito. O sujeito integra o processo de conhecimento, interpretando os fenômenos e atribuindo-lhes um significado (CHIZZOTTI, 2001). A preocupação desta abordagem está em compreender e explicar a dinâmica das relações sociais, a partir das trajetórias, vivências, experiências e da cotidianidade dos sujeitos.

Na pesquisa qualitativa, conhece-se a realidade do sujeito a partir dos significados por este atribuídos às suas experiências sociais. Martinelli refere que, “Se queremos conhecer modos de vida, temos que conhecer as pessoas” (1994, p. 14). Segundo Minayo (1994, p. 21-22),

A pesquisa qualitativa responde a questões muito particulares. Ela se preocupa, nas ciências sociais, com um nível de realidade que não pode ser quantificado. Ou seja, ela trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis.

O estudo foi realizado com base no método dialético-crítico, permitindo expressar e explicitar os múltiplos aspectos e fenômenos que permeiam a realidade que se pretende investigar e que se encontram em constante movimento e interação. A dialética pode ser entendida como um método de interpretação da realidade, de explicação do movimento e da transformação das coisas, que se apresentam de forma móvel, múltipla, recíproca, diversa e contraditória, relacionadas umas com as outras. Constitui-se como a ciência das leis gerais do movimento.

Kosik (2002, p. 51), referindo-se a este método menciona que

no pensamento dialético o real é entendido e representado como um todo que não é *apenas* um conjunto de relações, fatos e processos, mas também a sua *criação*, estrutura e gênese. Ao todo dialético pertence a criação do todo e a criação da unidade, a unidade das contradições e a sua gênese.

O método dialético-crítico, base filosófica do Marxismo, busca compreender o fenômeno na sua essência, fornecendo as bases para uma interpretação dinâmica e totalizante da realidade, já que estabelece que os fatos sociais não podem ser entendidos quando considerados isoladamente, individualmente, mas na sua totalidade. Para Lefebvre, este método “busca captar a ligação, a unidade, o movimento que engendra os contraditórios, que os opõe, que faz com que se choquem, que os quebra ou os supera” (1995, p.238).

A dialética é constituída por leis, que segundo Triviños (1987, p. 54) “[...] se formaram no processo de desenvolvimento histórico do conhecimento e da prática social, características do devenir da humanidade”. Estas leis, que constituem a análise do movimento, são universais e concretas. As leis que compõem o método dialético-crítico são: lei da interação universal (da conexão, da mediação recíproca de tudo o que existe), do movimento universal (da integração dos fatos e fenômenos a partir de seus movimentos internos e externos), na unidade dos contraditórios (raiz, fundamento de todo o movimento), da transformação da quantidade em qualidade - lei dos saltos – (lei da ação, implica a continuidade e descontinuidade a partir do movimento das coisas, dos fenômenos) e, por fim, do desenvolvimento em espiral - da superação – (onde o pensamento compreende e aprofunda a vida em si próprio) (LEFEBVRE, 1995).

Nos estudos orientados pelo paradigma dialético, materialista e histórico, utilizam-se categorias teóricas do método (analíticas) e categorias teóricas explicativas da realidade. O método dialético-crítico contribui com elementos que auxiliam na intervenção, visto que suas categorias fundamentais emanam da própria realidade (PRATES, 2003). Existem, ainda, as categorias empíricas, que emergem do contato com os documentos e sujeitos pesquisados.

As categorias analíticas do método que foram utilizadas como referências neste estudo são: a contradição, a totalidade e a historicidade. Já as categorias teóricas explicativas da realidade propostas para a pesquisa foram: Violências nas Escolas; Judicialização; Medidas Socioeducativas em Meio Aberto; Sistema de Garantia de Direitos da Criança e do Adolescente (SGD).

3.2.2. Sujeitos da pesquisa e critérios de inclusão

Chizzotti (2001) afirma que na pesquisa qualitativa todos os participantes são reconhecidos como sujeitos que elaboram conhecimentos e produzem práticas adequadas para intervir nos problemas que identificam. Segundo este autor, estabelece-se uma relação dinâmica entre o pesquisador e o pesquisado, pois esta relação viva e participante é imprescindível para se apreender os vínculos entre as pessoas e os objetos, e os significados que são construídos pelos sujeitos. Para Chizzotti, ainda, o resultado final da pesquisa não será fruto de um trabalho individual, mas de uma tarefa coletiva.

Neste sentido, o estudo contemplou como sujeitos da pesquisa adolescentes em cumprimento de medidas socioeducativas em meio aberto no Serviço de Execução de Medidas Socioeducativas em Meio Aberto da Cidade de Porto Alegre, cujos atos infracionais referiam-se a situações de violências nas escolas que se judicializaram, seus respectivos familiares e orientadores.

Os critérios de seleção para a inclusão destes sujeitos na pesquisa foram:

- Cumprimento de Medida Socioeducativa em Meio Aberto de LA (visto que esta medida requer maior orientação e acompanhamento da vida social do adolescente, conforme estabelece o ECA);

- Faixa etária entre 12 (doze) e 16 (dezesesseis) anos (uma vez que se verifica que quanto maior a faixa etária, menor a permanência na escola e maior a evasão escolar);
- Tempo mínimo de 02 (dois) meses do início do cumprimento da medida socioeducativa (tempo necessário para o Serviço de Execução de Medidas Socioeducativas realizar o encaminhamento do adolescente à escola).

O universo da pesquisa compreendeu adolescentes em cumprimento de Medida Socioeducativa em Meio Aberto de LA no Serviço de Execução de Medidas Socioeducativas em Meio Aberto, em execução nos nove CREAS da Cidade de Porto Alegre. A amostra, do tipo intencional, contemplou 01 (um) adolescente, conforme os critérios de inclusão, 01 (um) familiar e 01 (um) orientador por CREAS, totalizando 27 (vinte e sete) pessoas. Os adolescentes foram escolhidos aleatoriamente nos prontuários de atendimento do Serviço de Execução de Medidas Socioeducativas em Meio Aberto.

Segundo Gil (2006), a amostra intencional constitui um tipo de amostragem não probabilística, onde é selecionado um subgrupo da população que, com base nas informações disponíveis, possa ser considerado representativo de toda a população. Nesta amostra, o pesquisador está interessado na opinião de determinados elementos da população, mas não representativos dela (MARCONI; LAKATOS, 2002).

Visando preservar a identidade dos sujeitos entrevistados, utilizou-se no decorrer deste estudo para desidentificá-los e sinalizar os diferentes extratos de falas, a seguinte codificação: AD para os adolescentes, F para familiares ou responsáveis, OS para orientadores socioeducativos e GS para guias socioeducativos, seguidos respectivamente de números cardinais e, em alguns casos, de letras alfabéticas minúsculas para distinguir as falas dos demais participantes de uma mesma entrevista (Ex.: AD1; AD2; F1; F1a; OS1; GS1, etc.).

3.2.3. Instrumentos e técnicas

A coleta de dados envolve a descrição das técnicas e instrumentos a serem utilizados na pesquisa. Consiste na etapa da pesquisa em que se inicia a aplicação dos instrumentos elaborados e das técnicas selecionadas. As informações são

colhidas interativamente nas diversas etapas da pesquisa e na interação com seus sujeitos. Segundo Minayo (1994, p. 43),

devidemos definir as técnicas a serem utilizadas tanto para a pesquisa de campo (entrevistas, observações, formulários, história de vida) como para a pesquisa suplementar de dados, caso seja utilizada pesquisa documental, consulta a anuários, censos.

Neste estudo foram utilizadas as seguintes técnicas de pesquisa: a pesquisa bibliográfica, a pesquisa documental e a entrevista semiestruturada, conforme descritas abaixo.

• **Pesquisa Bibliográfica**

A pesquisa bibliográfica, baseada em fontes secundárias, é realizada a partir de materiais já elaborados, constituídos fundamentalmente de livros e artigos científicos. Para Gil, “a principal vantagem da pesquisa bibliográfica reside no fato de permitir ao investigador a cobertura de uma gama de fenômenos muito mais ampla do que aquela que poderia pesquisar diretamente” (2006, p. 65). Sua finalidade é possibilitar ao pesquisador o contato direto com tudo o que foi escrito, dito sobre determinado assunto.

Para este estudo foram utilizadas as seguintes fontes: livros, artigos, relatórios técnicos, periódicos, dissertações, teses relacionadas às medidas socioeducativas em meio aberto, à judicialização das violências nas escolas e ao SGD.

• **Pesquisa Documental**

Segundo Marconi e Lakatos (2002), a pesquisa documental tem como característica a fonte de coleta de dados restrita a documentos, escritos ou não, constituindo o que se chama de fontes primárias. Esta se vale de materiais que ainda não receberam um tratamento analítico.

Os documentos que foram utilizados nesta pesquisa referem-se aos dossiês de atendimento de adolescentes em cumprimento de medidas socioeducativas da Fundação de Assistência Social e Cidadania (FASC) de Porto Alegre, onde se inclui

parte da documentação processual e técnica da execução das medidas socioeducativas em meio aberto do Serviço de Execução de Medidas Socioeducativas em Meio Aberto (APÊNDICE F).

• **Entrevista semiestruturada**

Este tipo de entrevista segue um roteiro previamente estabelecido que serve como eixo norteador ao desenvolvimento da entrevista. Estas entrevistas combinam questões abertas e fechadas, permitindo introduzir novas questões no decorrer da entrevista. Para Minayo (1994, p. 57), por meio da entrevista

[...] o pesquisador busca obter informes contidos na fala dos atores sociais. Ela não significa uma conversa despreziosa e neutra, uma vez que se insere como meio de coleta dos fatos relatados pelos atores, enquanto sujeitos-objeto da pesquisa que vivenciam uma determinada realidade que está sendo focalizada. Suas formas de realização podem ser de natureza individual e/ou coletiva.

A entrevista é realizada de acordo com um formulário. Este instrumento é fundamental para a investigação social, visto que a coleta de dados consiste em obter informações diretamente do entrevistado. Marconi e Lakatos (2002, p. 112) referem que “o que caracteriza o formulário é o contato face a face entre pesquisador e informante e ser o roteiro de perguntas preenchido pelo entrevistador, no momento da entrevista”.

Neste estudo foram realizadas entrevistas com os adolescentes, seus familiares, orientadores socioeducativos e guias socioeducativos. Estas entrevistas foram gravadas obedecendo-se o consentimento dos participantes (APÊNDICES G, H, I).

3.2.4. Devolução dos dados

Martinelli (1994, p. 16), evidencia que “a pesquisa qualitativa nunca é feita apenas para o pesquisador, seu sentido é social, portanto deve retornar ao sujeito”. Para a autora, a pesquisa qualitativa, por ser um exercício político e trabalhar com significados de vivências, precisa retornar aos sujeitos que dela participaram, já que

constitui uma construção coletiva. “Parte da realidade dos sujeitos e a eles retorna de forma crítica e criativa” (MARTINELLI, 1994, p. 17).

No que tange ao Serviço Social, a devolução de resultados aos sujeitos pesquisados, constitui um dever ético (PRATES, 2003). Conforme o Código de Ética do Assistente Social, Título III, Capítulo I, Artigo 5, alínea d, é dever deste profissional “devolver as informações colhidas nos estudos e pesquisas aos usuários, no sentido de que estes possam usá-los para o fortalecimento dos seus interesses” (CFESS, 2005, p. 24).

Ainda, ao se tratar do paradigma dialético-crítico é fundamental a socialização dos dados, não somente enquanto resultados, mas também enquanto avaliação do processo, “pois a problematização em si, já se constitui em estratégia interventiva, na medida em que pode propiciar o desenvolvimento de processos sociais emancipatórios (PRATES, 2003, p. 3). Desta forma, os resultados desta pesquisa serão devolvidos aos sujeitos pesquisados e instituições participantes por meio de relatório que será socializado sob a forma de dissertação, artigos e apresentação em congressos e seminários.

3.2.5. Questões Éticas da pesquisa

Para a realização da coleta de dados no Serviço de Execução de Medidas Socioeducativas, solicitou-se ao Responsável pelo Serviço, a partir da carta de apresentação (APÊNDICE A), autorização institucional para o desenvolvimento da pesquisa (ANEXO A). O projeto de pesquisa bem como os instrumentos de coleta de dados e demais documentos necessários foram submetidos, anteriormente ao seu desenvolvimento e aplicação, à Comissão Científica do Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Serviço Social (ANEXO B) e ao Comitê de Ética em Pesquisa da PUCRS (ANEXO C) para devida apreciação e aprovação institucional.

Os participantes da pesquisa tiveram o respaldo e a garantia do Termo de Assentimento (APÊNDICE B), bem como do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) (APÊNDICES C, D, E), tendo assegurado e preservado a sua autonomia, privacidade, anonimato e sigilo quanto à sua participação. Isto porque envolve a interação com sujeitos humanos e sociais, necessitando, assim, de

compromissos éticos, de respeito à integridade moral, social e psíquica destas pessoas.

3.3. Etapas do Estudo

Primeira etapa:

Depois de obtidas a autorização institucional do Responsável pelo Serviço de Execução de Medidas Socioeducativas em Meio Aberto, bem como a aprovação institucional da Comissão Científica do Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Serviço Social e do Comitê de Ética em Pesquisa da PUCRS, realizou-se, inicialmente, contato prévio com os coordenadores e técnicos de referência das medidas socioeducativas dos Serviços de Execução de Medidas Socioeducativas em Meio Aberto dos nove CREAS. Este contato teve como objetivo agendar visitas a estas instituições para verificar os prontuários dos adolescentes para posterior seleção dos participantes da pesquisa, bem como a documentação processual e técnica da execução das medidas socioeducativas em meio aberto do Serviço de Execução de Medidas Socioeducativas em Meio Aberto.

Foram visitados 07 CREAS e identificados 16 adolescentes ao todo. Realizou-se contato telefônico com estes adolescentes e seus familiares ou responsáveis para verificar o interesse e disponibilidade em participar da pesquisa, momento em que foram explicitados os objetivos da pesquisa, bem como a aplicação dos instrumentos e aspectos éticos. Deste total apenas 05 adolescentes manifestaram desejo em participar da pesquisa. Os demais adolescentes e familiares justificaram não participar do estudo em função de trabalho e, também, pela não autorização dos familiares para participação de alguns adolescentes na pesquisa. Para a realização da coleta de dados com estes adolescentes e seus familiares ou responsáveis foram agendadas entrevistas domiciliares.

Os orientadores e guias socioeducativos foram identificados por meio dos prontuários dos adolescentes nos CREAS. Realizou-se contato telefônico com estas pessoas para verificar a disponibilidade e interesse em participar da pesquisa, assim como para o agendamento das entrevistas, que seriam realizadas nos próprios espaços dos CREAS e das Unidades de Execução de PSC.

Reconfigurações no processo de inserção no campo de pesquisa

Quando do primeiro levantamento realizado junto aos CREAS, a partir de contatos telefônicos com coordenadores e referências das medidas socioeducativas em meio aberto e visitas realizadas nestas instituições para verificar os prontuários dos adolescentes, constatou-se um reduzido número de adolescentes cumprindo medidas socioeducativas em meio aberto em decorrência de situações de violências nas escolas nos CREAS e até mesmo, em alguns destes espaços, a inexistência de situações, além da ausência de adolescentes cumprindo medidas socioeducativas de Liberdade Assistida, conforme os critérios de inclusão inicialmente estabelecidos para a pesquisa.

Pode-se constatar que 02 dos 09 CREAS existentes em Porto Alegre não apresentavam, no período deste levantamento, adolescentes em cumprimento de medidas socioeducativas em meio aberto em decorrência de situações de violências nas escolas. Assim, diante da realidade encontrada nos serviços, houve a necessidade de alteração destes critérios.

Tais critérios passaram a compreender adolescentes em cumprimento de medidas socioeducativas em meio aberto de LA e **PSC**, independente de faixa etária e tempo de cumprimento da medida, além de adolescentes que já haviam finalizado o cumprimento das medidas. Ressalta-se que com a inclusão da medida socioeducativa de PSC passou-se a se considerar, também, como sujeitos da pesquisa, além dos orientadores (quando da LA) ou orientadores socioeducativos⁵ (quando de PSC), as pessoas que os acompanham/acompanharam (guias socioeducativos⁶) durante o cumprimento da medida socioeducativa na unidade de execução de PSC (instituições conveniadas dos CREAS para a execução desta medida).

Ainda, a escolha dos sujeitos da pesquisa foi determinada pelos próprios técnicos do serviço, contrapondo a ideia inicial de escolha aleatória dos adolescentes nos prontuários do serviço.

⁵ Pessoas próprias dos serviços de execução de medidas socioeducativas em meio aberto que estarão incumbidas de acompanhar qualitativamente o cumprimento da medida de PSC do adolescente (BRASIL, 2006).

⁶ Profissional do local de PSC diretamente ligado ao exercício da atividade realizada pelos adolescentes (BRASIL, 2006).

Dessa forma, o universo da pesquisa passou a compreender adolescentes que finalizaram ou se encontravam em cumprimento de Medidas Socioeducativas em Meio Aberto de LA ou PSC no Serviço de Execução de Medidas Socioeducativas em Meio Aberto. A amostra contemplou 01 (um) adolescente, conforme os novos critérios de inclusão, 01(um) familiar, 01 (um) orientador (quando de LA) ou orientador socioeducativo (quando de PSC) por CREAS e 01 guia socioeducativo por Unidade de Execução de PSC, totalizando 36 (trinta e seis) pessoas.

Segunda etapa:

Aplicação dos instrumentos de coleta de dados. As entrevistas com os adolescentes e seus familiares ou responsáveis foram realizadas em suas residências, e as entrevistas com os orientadores e guias socioeducativos foram realizadas nos próprios espaços dos CREAS e das Unidades de Execução de PSC, respectivamente. No momento da entrevista foram explicitados os objetivos da pesquisa e os aspectos éticos, sendo entregue a estes sujeitos o Termo de Assentimento e os Termos de Consentimento Livre e Esclarecido, os quais apresentavam a concordância dos sujeitos em relação à participação na pesquisa. Todos os participantes receberam cópias dos documentos assinados.

A coleta de dados compreendeu o período de março a dezembro de 2012. Foram entrevistados 05 adolescentes, 06 familiares, 7 orientadores socioeducativos (em alguns CREAS houve a participação de mais de um técnico na entrevista) e 7 guias socioeducativos (em algumas Unidades de Execução, houveram, igualmente, a participação de mais de uma pessoa na entrevista) totalizando 25 participantes. Cada entrevista teve um tempo médio de duração que varia de 30 minutos a 2 horas. As entrevistas foram gravadas em áudio e, posteriormente, degavadas.

Terceira etapa:

Análise dos dados. Foi utilizada para interpretação dos dados a análise textual discursiva fundamentada nos estudos de Roque de Moraes, tendo como subsídios fontes orais e documentais. A análise textual discursiva pode ser compreendida como um processo auto-organizado de construção de compreensão

que propicia a emergência de novos entendimentos. Este processo de análise compreende a seguinte metodologia: desmontagem dos textos (unitarização), estabelecimento de relações (categorização), captação do novo emergente e auto-organização. Os três primeiros elementos compõem um ciclo, no qual se constituem como componentes principais. Segundo Moraes (2003, p. 191),

a pesquisa qualitativa pretende aprofundar a compreensão dos fenômenos que investiga a partir de uma análise rigorosa e criteriosa desse tipo de informação, isto é, não pretende testar hipóteses para comprová-las ou refutá-las ao final da pesquisa; a intenção é a compreensão.

A desmontagem dos textos, também denominado de processo de unitarização, consiste examinar os materiais em seus detalhes, fragmentando-os no sentido de atingir unidades constituintes, enunciados referentes aos fenômenos estudados (MORAES, 2003).

O processo de estabelecimento de relações, denominado de categorização, implica na construção de relações entre as unidades de base, combinando-as e classificando-as no sentido de compreender como esses elementos unitários podem ser reunidos na formação de conjuntos mais complexos, as categorias (MORAES, 2003).

O processo de captação do novo emergente é desencadeado pelos dois estágios anteriores, que propiciadores de uma intensa impregnação dos materiais da análise possibilitam a emergência de uma compreensão renovada do todo. Neste processo “a nova compreensão é comunicada e validada” (MORAES, 2003, p. 192).

No processo de auto-organização, “o ciclo de análise descrito, ainda que composto de elementos racionalizados e em certa medida planejados, em seu todo constitui um processo auto-organizado do qual emergem novas compreensões” (MORAES, 2003, p. 192). Os resultados finais, criativos e originais, não podem ser previstos, porém é de fundamental importância o esforço de preparação e impregnação para que a emergência do novo possa concretizar-se (MORAES, 2003). Dessa forma, a análise textual discursiva configura-se como um processo auto-organizado de produção de novas compreensões em relação aos fenômenos que examina.

4. APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS RESULTADOS

Será exposta a seguir a análise dos resultados deste estudo, onde serão apresentados extratos de falas dos sujeitos pesquisados⁷, que implicados em um processo de categorização, constituem-se como unidades de significados. A estes fragmentos atribui-se uma série de significações, que carregados de múltiplos sentidos e representações, possibilitam a leitura e interpretação da realidade em questão.

A apresentação dos achados da pesquisa, ou seja, dos dados coletados, baseia-se nas fontes documentais (dossiês de atendimento de adolescentes em cumprimento de medidas socioeducativas da Fundação de Assistência Social e Cidadania (FASC) de Porto Alegre, onde se inclui parte da documentação processual e técnica da execução das medidas socioeducativas em meio aberto do Serviço de Execução de Medidas Socioeducativas em Meio Aberto) e nas entrevistas realizadas com os sujeitos da pesquisa.

4.1. *Faço coisas de adolescente!* - A experiência social dos adolescentes que vivenciaram situações de violências nas escolas que se judicializaram

Os adolescentes participantes deste estudo, que cumpriram medida socioeducativa de PSC em decorrência de situações de violências nas escolas, tem entre 15 e 18 anos, são brancos e estudam ou estudaram em escolas da rede pública de ensino, com exceção de um adolescente que estudava em escola privada. Todos possuem como nível de escolaridade o ensino médio. Ressalta-se que, dos cinco adolescentes entrevistados, dois estão fora da escola. Quanto ao sexo, três dos adolescentes entrevistados são do sexo masculino e as outras duas do sexo feminino. Quatro dos adolescentes entrevistados mencionaram já ter realizado algum tipo de atividade remunerada, como empacotador de supermercado, operadora de caixa de supermercado, pizzaiolo, tele-entrega de farmácia, ou mesmo auxiliando o pai em seu local de trabalho (trabalho informal). Os adolescentes

⁷ Conforme mencionado no capítulo metodológico, visando preservar a identidade dos sujeitos entrevistados, utilizou-se no decorrer deste estudo para sinalizar os diferentes extratos de falas a seguinte codificação: AD para os adolescentes, F para familiares ou responsáveis, OS para orientadores socioeducativos e GS para guias socioeducativos, seguidos respectivamente de números cardinais e, em alguns casos, de letras alfabéticas minúsculas para distinguir as falas dos demais participantes de uma mesma entrevista (Ex.: AD1; AD2; F1; F1a; OS1; GS1, etc.).

mencionaram, também, já ter realizado algum tipo de curso profissionalizante, dentre eles os cursos de inglês e informática.

No decorrer deste estudo, faz-se referência à adolescência e à juventude, considerando-se as demarcações de faixas etárias e as particularidades assumidas por cada categoria, já que se apresentam de distintas maneiras. Segundo o artigo 2º do ECA (BRASIL, 1990), “considera-se criança [...] a pessoa até doze anos de idade incompletos, e adolescente aquela entre doze e dezoito anos de idade”. Para o Estatuto da Juventude, Projeto de Lei nº. 4. 529, de 2004, são consideradas jovens as pessoas com idade entre quinze e vinte e nove anos, de acordo com as seguintes nomenclaturas: jovem-adolescente, entre quinze e dezessete anos; jovem-jovem, entre dezoito e vinte e quatro anos; e jovem-adulto, entre vinte e cinco e vinte e nove anos (BRASIL, 2004). Neste trabalho, os sujeitos participantes inserem-se nas categorias jovem-adolescente e jovem-jovem, já que suas idades variam de 15 a 18 anos.

O adolecer refere-se a um período de vida, a uma etapa de desenvolvimento da pessoa, sendo demarcada por uma faixa etária específica e características próprias. Esta fase é caracterizada como uma etapa de desenvolvimento físico, mental, moral, espiritual e social, de desconstrução e reconstrução da identidade social, da visão do mundo e das relações sociais e familiares. Segundo Tejedas (2007, p. 73), “A adolescência, hoje, tem sido percebida como uma etapa importante da vida, demarcada por intensas transformações físicas, na imagem corporal, assim como etapa final de estruturação da personalidade, repleta de transformações psicossociais”.

A **adolescência** é comumente associada à **rebeldia** e **instabilidade**, podendo ser compreendida como uma crise vital, marcada pelo processo de delimitação da **identidade**. De acordo com Tejedas (2007, p. 73), esta etapa refere-se, ainda, a

um período de vida conturbado, marcado pelo conflito com os pais, especialmente quanto aos aspectos normativos, pela intensa aproximação com o grupo de iguais e por vivências extrafamiliares, no qual o meio social exerce importante influência no desenvolvimento do adolescente.

Pode-se observar nas falas dos familiares dos adolescentes entrevistados a seguir, a presença de tais características deste período de vida, marcado,

principalmente, pela **socialização, pertencimento e construção de uma identidade**:

Agora está calma [...], mas antes já foi bastante agitada, brigona, implicante, terrível. (F1)

O (adolescente) é um guri que ele não é burro, ele é inteligente, ele tem tudo pela frente. Mas sabe o que é adolescência, a fase que a cabeça não para, amizades, ó o fulano ali pode ir em tal lugar e eu não posso [...]. (F2b)

Ele está na fase da adolescência, um pouco rebelde mas é as influências. Mas contudo, ele não é uma pessoa ruim. (F2a)

É um menino que apesar desse incidente que aconteceu, não briga, um guri que ajuda muito em casa, gosta de fazer esporte [...], estudioso, nunca rodou, nuca ficou abaixo da média, esse ano como eu troquei ele de colégio [...] pegou uma recuperação, educado, carinhoso. (F3)

Esta etapa de vida pode, ainda, variar de acordo com o meio social e cultural no qual o adolescente está inserido. Conforme Arpini (2003, p. 36), “vamos perceber que existem diferenças no processo de construção da adolescência, marcadas pelas desigualdades e diferenças com os quais os sujeitos estão inseridos na realidade social”.

Nesta perspectiva, adolescência e juventude se constituem como categorias múltiplas e diversas. Enquanto a adolescência se apresenta como uma etapa de desenvolvimento da pessoa, que acarreta em transformações físicas e psicossociais, constituindo-se como etapa evolutiva no ciclo vital, a juventude se constitui como uma categoria sociológica, onde são consideradas outros indicadores que não somente o processo de desenvolvimento para sua compreensão, mas também determinações históricas, políticas, sociais, econômicas e culturais.

A **juventude**, enquanto categoria sociológica, é tradicionalmente reconhecida como uma fase intermediária de transição da adolescência para a vida adulta, referindo-se a um período de mudanças sociais, culturais e biológicas, que variam de acordo com as sociedades, as culturas, as etnias, as classes sociais e os gêneros. Esta categoria deve ser compreendida na sua **heterogeneidade**, pois não existe somente um grupo de indivíduos em um mesmo ciclo de vida, ou seja, apenas uma juventude. Esta transversalidade é perpassada por uma série de relações, vivências e oportunidades em função de classe social, situação econômica, gênero, raça etc. Tal **diversidade e multiplicidade** podem ser observadas nos fragmentos a seguir:

[...] tenho 18 anos [...] não estudo mais, não estou trabalhando, já cumpro serviço socioeducativo [...]. (AD1)

A (adolescente) sempre foi uma menina bastante independente da gente em matéria de passear, de sair, de conversar. Ela se expressa muito bem em casa, ela é ótima menina, ótima filha [...]. (F4)

Eu estudo, [...] pratico caratê durante a noite que é uma das coisas que eu mais gosto, de vez em quando eu jogo futebol com meus amigos [...] que gosto bastante, [...] tenho 15 anos e auxílio a minha mãe [...] em casa, eu tenho uma irmãzinha agora que nós adotamos [...], então eu ajudo ela e o meu dia não fica muito diferente disso, eu saio, eu faço coisas de adolescente [...]. (AD3)

Ele gosta de jogar bola, vai passear às vezes lá no gasômetro com os guris, uma corrida e depois escola de noite. E quando dá ele faz umas extras no restaurante do outro meu guri e ajuda em casa também. [...] tá sempre brincando, risonho, um bom guri, excelente filho. (F5)

[...] eu sou uma pessoa calma, adoro fazer amizades, [...] antes eu era bem irritadinha, não podiam me falar nada que eu já queria brigar com alguém, mas agora eu sou super calma, adoro ir para o colégio, [...] não exatamente para estudar, mas por causa dos meus amigos, [...] adoro fazer amigos, adoro sair, estou sempre tentando descobrir coisas novas [...]. (AD4)

A (adolescente) era uma adolescente que fugia a média dos adolescentes que a gente acolhe, ela parecia ter uma formação um pouco melhor, um pouco mais educada, venho acompanhada da mãe, ela parecia ser um pouco mais protegida, mais cuidada pela família, o olhar da família mais atencioso com ela, boas condições de higiene e apresentação, é diferente dos muitos adolescente que a gente acolhe, inclusive meninas. (OS1)

[...] Tenho 18 anos, sou morador aqui do prédio, já faz 10 anos que nós moramos aqui, estou estudando, fazendo autoescola, no momento não estou trabalhando, mas assim que eu terminar a autoescola já tenho até um serviço encaminhado. (AD5)

A juventude contemporânea tem se revelado complexa, aliando processos educacionais e formativos com processos de experimentação e construção de trajetórias que envolvem a inserção no mundo do trabalho, identidade, sexualidade, sociabilidade, lazer, participação social, questões culturais etc. Este conjunto social assume faces distintas de acordo com o território em que se encontra e as condições materiais e culturais que o cercam. “A juventude tem significados distintos para pessoas de diferentes estratos socioeconômicos, e é vivida de maneira heterogênea, segundo contextos e circunstâncias” (UNESCO, 2004. p. 25).

Os jovens são pressionados com as transformações econômicas, sociais, culturais e tecnológicas. Desta forma, cada geração de jovens tem novas expectativas, exigências e interesses. As escolhas e decisões dos jovens dependem das classes sociais em que fazem parte, de suas condições

materiais e de suas próprias expectativas ou do grupo familiar (MESQUITA, 2006, p. 28).

Esta categoria, ao constituir-se como uma etapa de passagem da adolescência para a vida adulta, refere-se a uma etapa no processo de socialização dos indivíduos, visto que antecede a vida social plena. Um dos principais marcos do processo de transição da juventude para a vida adulta diz respeito à **inserção no mundo do trabalho**. De acordo com Guimarães (2006, p. 171),

o debate sobre a transição para a vida adulta tem uma das suas âncoras mais importantes nos processos que transcorrem no âmbito do trabalho. Não somente porque a inserção no mercado de trabalho se constitui num dos momentos privilegiados dessa transição, como porque ela é condição de possibilidade para que outras dimensões da passagem da adolescência à vida adulta se efetivem. Com efeito, os ganhos do trabalho são o esteio da almejada autonomia ante o grupo familiar de origem, facultando a montagem do domicílio próprio e propiciando a independência material requerida para a constituição de família e descendência, outros sinais socialmente relevantes, em nossas culturas, da passagem ao mundo dos adultos.

Ao serem questionados sobre seus sonhos, planos e visão para o futuro, os adolescentes referem como projetos de vida aspectos relacionados, principalmente, à **formação educacional e profissional**, além de **constituição familiar**, conforme observado nas falas a seguir:

Casar, ter filhos. [...] terminar meus estudos, fazer uma faculdade. Antes eu gostaria de fazer veterinária [...], mas eu tenho medo até de coelho [...], não quero mais fazer veterinária. Agora eu gostaria de fazer uma faculdade de dança. (AD1)

[...] ela pensa em terminar o colégio e tentar fazer vestibular porque ela quer fazer direito e a gente quer tentar fazer com que ela consiga [...]. Mas o sonho dela é fazer direito, é o que ela quer. (F4)

Como todo adolescente eu pretendo ser médico [...]. Claro, não sei se será possível logo fazer uma faculdade, mas pretendo ser do ramo da saúde, sendo médico, enfermeiro ou técnico [...]. Pretendo trabalhar no plano de saúde e o meu futuro sei lá, eu me vejo com sucesso como todo mundo se vê, é que depende de mim querer. [...] pretendo me casar, ter filhos, ter uma casa própria. Depois que eu tiver formado, não pretendo morar no Brasil, pretendo ir para o exterior. (AD3)

[...] ele (adolescente) gosta muito de mexer em mecânica e talvez ele vá procurar esse lado aí da mecânica, uma faculdade, técnica, mas ele gosta de mecânica. (F5)

Meu sonho que é uma coisa que eu vou realizar, [...] dependendo da minha mãe eu vou realizar, fazer a faculdade de direito, que é o meu maior sonho, o sonho da minha família que é todo depositado em mim [...], agora o que

eu mais quero pra mim é terminar o ensino médio, começar a trabalhar logo, meu sonho maior [...] é poder fazer a faculdade de direito, que é uma coisa que eu sei que eu vou fazer pela minha mãe, porque é ela q vai pagar [...]. (AD4)

Eu pretendo terminar o ensino médio agora. E [...] pretendo continuar estudando ainda, fazer mais alguma coisa, depois sei lá, pegar um emprego alguma coisa que eu goste de fazer [...]. (AD5)

O **grupo familiar** adquire, também, importância fundamental no que concerne à experiência social na construção de trajetórias de vida dos adolescentes. Família compreendida na sua diversidade e multiplicidade de arranjos familiares, como rede social de proteção onde se processam a **socialização** e **construção da identidade** para os jovens. Para Mito (2010, p. 167-168),

a família, nas suas mais diversas configurações constitui-se como um espaço altamente complexo. É construída e reconstruída histórica e cotidianamente, através das relações e negociações que estabelece entre seus membros, entre seus membros e outras esferas da sociedade e entre ela e outras esferas da sociedade, tais como Estado, trabalho e mercado. Reconhece-se também que além de sua capacidade de produção de subjetividades, ela também é uma unidade de cuidado e de redistribuição interna de recursos. Portanto, ela não é apenas uma construção privada, mas também pública e tem um papel importante na estruturação da sociedade em seus aspectos sociais, políticos e econômicos.

Nas entrevistas com os adolescentes, quando questionados acerca da sua relação com a família, esta é apontada como fonte de seus maiores vínculos, devido à **educação, apoio, proteção e cuidados** despendidos pelos adultos:

Minha mãe, meu pai, meus irmãos. São minha família. (AD1)

Minha mãe e meus dois irmãos mais velhos. [...] Minha mãe ela é tão importante pra mim porque ela me criou praticamente sozinha, sem o meu pai, então ela é tudo para mim, meus dois irmãos foram as pessoas que ajudaram ela, quando a minha mãe não podia era eles que estavam aqui, ou quando a minha mãe não pode também, eles estão no meu lado [...], estão sempre me apoiando, não importa o que eu faça, se está errado, eles nunca vão me criticar, eles sempre vão me ajudar, me dar conselhos, pra mim conseguir melhorar, pra mim mudar [...], são tudo pra mim. [...] o meu padrasto me criou, eu tenho 16 anos, desde os meus 6 mais ou menos eu estou com ele, então ele é um pai pra mim. Ele é ótimo, me dou super bem [...]. (AD4)

[...] o fato dela (mãe) ter me criado, ela tá sempre comigo desde a infância. (AD5)

Ainda, em meio aos vínculos referenciados no contexto familiar, vivências e histórias de **perdas** aparecem retratando lembranças boas de momentos vividos junto aos familiares, conforme falas de adolescente e familiar apresentadas a seguir:

Pra ele todo mundo é importante, a minha sogra que faleceu, o meu avô, o meu sogro, os meus pais ele gosta muito [...], ele admira muito o primo dele [...], a mãe dele, [...] a gurira que estou criando agora. (F3)

O meu pai e a minha mãe porque sempre tiveram em cima de mim me auxiliando nas coisas que eu fazia, que eu faço, [...] que vou fazer ainda, por que essas foram as duas pessoas mais importantes [...] e antigamente tinha meu avô, não que ele não seja importante, mas é que ele me ajudava mais, ele me levava pra escola no momento que precisava, que a minha mãe estava trabalhando, ele ficava comigo, a vó também ia lá pra casa, acho que toda família ajudou um pouco sabe. Minha família foi sempre bastante unida em ambos os lados e cada pessoa teve uma importância. (AD3)

Acho que é a vó dele que é minha mãe, que eu perdi e o pai dele. Porque ele sempre fala muito na avó. (F5)

Os **familiares** entrevistados demonstram o entendimento de que são **fundamentais na vida dos adolescentes**, uma vez que estão sempre presentes ao lado dos filhos dando-lhes o apoio e suporte necessários:

Eu acredito que a família, eu, o pai e os irmãos. [...] é a família dela, onde ela mais precisou quem socorreu foi a mãe e os irmãos. (F1)

Acho que nós, eu e a mãe dele, estamos sempre do lado dele. Porque é a família [...], nós aqui que damos apoio pra ele, se não fosse nós ele ia tá aonde, não ia tá aqui, ia tá à deriva. Nós somos um pilar pra ele, ele não sabe fazer nada. (F2a)

[...] tudo que acontece ela vem me dizer, além de mãe e filha, a gente é amiga. (F4)

Com relação à **experiência social com as drogas**, as falas dos adolescentes e familiares refletem aspectos relacionados tanto a vulnerabilidade social quanto a curiosidade adolescente pela experimentação:

Fumei maconha e cheirei cocaína, pó. Maconha acho que foi com 15 anos, [...] com uma gurizada. [...] A cocaína foi com 16, [...] eu comecei a namorar com um guri que traficava [...], aí eu comprei e [...] comecei cheirar. Fiquei um tempão cheirando [...]. Minha mãe me mandou embora de casa, depois me levou para o conselho [...]. (AD1)

Não, nada, nem cigarro. Champanhe eu tomo uma taça, duas nas comemorações assim, mas só também. Não tomo nada, até tenho pavor. Na 6ª série eu tinha dois colegas que usavam, daí eles foram expulsos do colégio depois que foram pegos usando droga dentro da escola. (AD3)

Não sei dizer, agora bebida eu sei. Cigarro ele vem de vez em quando fumando, não tem vício ainda, mas tá dando umas fumadas. [...] outras coisas não onde eu possa ver. (F2a)

Em se tratando da adolescência, etapa de vida marcada pela construção e afirmação de uma **identidade individual e cultural** e pela busca de **pertencimento**, o uso de drogas relaciona-se à própria visão de mundo de determinado grupo social. Segundo Triana e Oliveira (2012, p. 10), “[...] a juventude é a fase da vida onde se está mais vulnerável aos apelos e aos prazeres obtidos com o consumo de drogas, seja por sua atração pela novidade, seja pela experimentação”.

[...] eles tem contato entre amigos, porque amigos, meu amigo usa droga, mas eu sempre digo tu se cuida [...]. (F4)

[...] em algum momento eles estavam querendo pertencer a alguma coisa, é coisa da comunidade, [...] eles querem pertencer a alguma coisa. (OS3)

A questão do **consumo** na adolescência também aparece associada a esta ideia de construção de **identidade** e de **pertencimento**. A cultura do consumo se apresenta sob o espectro do status, do reconhecimento social, do prazer, do TER para SER. Para Castro (2012, p. 49), “[...] a dinâmica social do consumo promove a infância e a adolescência fornecendo-lhes uma base estatutária de reconhecimento social”.

[...] eu tinha ganhado um telefone da minha mãe na época e era a última geração, a última moda. Então eu tinha ganhado esse telefone e peguei o telefone dela também pra passar música e desenho, porque na época eu achava, bah, eu fui a última a ter um celular desse, até então todo mundo já tem, eu sou a última [...]. (AD1)

[...] A gente tá sempre saindo, a gente tá sempre em festas, em shoppings, vôlei, a gente tá sempre fazendo isso. Estou sempre em shoppings, sempre. Convivo muito bem com as pessoas da minha idade, eu convivo muito bem. (AD4)

[...] ele (adolescente) quer primeiramente trabalhar e comprar o carro dele, quer um carro. Agora tá fazendo autoescola, que a primeira coisa que ele vai fazer é comprar um carro. (F5)

Assim, a experiência social dos adolescentes que participaram deste estudo é marcada pela heterogeneidade e diversidade de suas trajetórias e vivências, próprias da realidade social, condição e modo de vida por eles experimentados. A

família aparece como a principal rede social de proteção, como base e fonte de seus maiores vínculos. Tais determinações refletem e reforçam as características próprias da etapa de vida a qual se encontram, onde aspectos relacionados à construção e afirmação de uma identidade social, à socialização e pertencimento vão delineando seus projetos de vida. Projetos estes relacionados principalmente à formação educacional e profissional, à constituição de um grupo familiar e, ainda, à inserção no mundo do trabalho.

4.2. *Uma escola não tem como ser toda negativa!* - A experiência escolar dos adolescentes que vivenciaram situações de violências nas escolas e o cumprimento de medidas socioeducativas em meio aberto

A escola constitui-se como uma instituição social, espaço importante na consolidação do processo de socialização. Esta instituição, no desenvolvimento de sua função social de formação do cidadão, desempenha um papel fundamental na promoção do conhecimento social. Constitui-se como um espaço privilegiado de construção da cidadania e pleno desenvolvimento da pessoa humana. Conforme Borsa (2007, p. 1) “[...] a escola contribui para a socialização, levando em conta as diversas características envolvidas neste processo como a aquisição de valores éticos e morais bem como a construção da identidade e a capacidade de relacionar-se e interagir”.

A educação, conforme prevista no artigo 53 do ECA (BRASIL, 1990) e demais legislações vigentes, constitui direito fundamental da criança e do adolescente, e visa o pleno desenvolvimento destas pessoas, o preparo para o exercício da cidadania e a qualificação para o trabalho. Para Borsa (2007, p. 4), ainda,

considera-se a ação de educar não só como o processo de ensino-aprendizagem, mas também, e não menos importante, o processo de constituir indivíduos críticos, socializados, com conhecimento pleno daquilo que é importante ser, enquanto indivíduos, e daquilo que o mundo espera de si, enquanto pessoas éticas, plenamente integradas no espaço em que estão inseridas.

Segundo Veronese (2008,p. 66), “a educação é um dos instrumentos que possibilita ao ser humano conhecer-se, ainda que seja penoso este processo, e por consequência conduza a questionamentos, cujo fim é a conscientização de sua

historicidade”. A educação escolar está envolta, nesse sentido, por aspectos que envolvem tanto o processo de ensino-aprendizagem, de construção de saberes, quanto processos de socialização e proteção, como um espaço que prepara o sujeito para a vida, projetando-o para o futuro. As falas a seguir descrevem a experiência escolar dos adolescentes entrevistados:

[...] ela (escola) que prepara a gente. (AD1)

[...] às vezes eu converso com ele, digo [...] vamos estudar [...], vamos fazer alguma coisa na vida, se tu não fizer nada na vida o que vai ser [...]. (F2)

[...] Nunca tive muito problema em relação à escola, eu sempre fui bastante atencioso, aprendo as coisas muito rápido, então acho que isso me ajudou bastante na hora dos estudos. [...] eu gosto de ir pra escola, gosto de aprender, mas às vezes eu me sinto preso, porque às vezes eu não quero tá lá, mas tem que estar entendeu, obrigação, então tem que tá lá. Às vezes eu quero aprender, mas por conta de alguns colegas a gente não consegue escutar entendeu, então eu gosto de ir pra escola, eu gosto, é uma coisa que eu gosto. Por eu falar demais assim sabe, eu tenho, todo mundo diz que eu tenho espírito de liderança, tanto que eu entrei na metade do 1º trimestre e em uma semana já fui representante da minha turma, me elegeram. Então, assim eu não tenho mágoa de nenhum colega, sempre fui bastante amigo de todo mundo, sempre fui conselheiro. Sabe, na 6ª série como eu falei que tinha 2 colegas meus que eram do outro mundo assim, eu aconselhava eles, os funcionários também, os professores, todo mundo. Nunca tive nenhuma reclamação, sempre positivo. (AD3)

[...] adoro ir para o colégio, [...] não exatamente para estudar, mas por causa dos meus amigos, [...] adoro fazer amigos [...]. (AD4)

A escola, enquanto parte de um contexto mais amplo, permeada por determinações históricas, sociais, políticas, econômicas e culturais, está inserida na trama das relações sociais, constituindo-se como parte da produção e reprodução da vida social. Na escola também se manifestam as expressões da questão social, dentre elas, a violência.

A violência sempre esteve presente na história da humanidade, A escola também sempre foi um espaço em que se manifestavam algumas formas de violência: briga entre alunos, abuso de autoridade por parte do professor, violências simbólicas, violências físicas (palmatória, ajoelhar-se nos grãos). O que teria mudado? Por que ela parece agora nos amedrontar? Para compreender a violência, em todas as suas expressões e dimensões nas sociedades contemporâneas, propomos concebê-la como uma expressão da questão social. A ela juntam-se todos os outros desdobramentos maléficos gerados pelo capitalismo, em cada uma de suas etapas e, na sua etapa atual (desemprego estrutural, assalariamento precário e mal pago, o desmonte dos direitos sociais) [...] (SCHMIDT, 2007, p. 16-17).

Para Yamamoto (2001), a questão social é decorrente das formas assumidas

pelo trabalho e pelo Estado na sociedade burguesa e é apreendida enquanto parte constitutiva das relações sociais capitalistas, como expressão ampliada das desigualdades sociais. Expressa disparidades econômicas, políticas e culturais das classes sociais mediatizadas por relações de gênero, características étnico-raciais e formações regionais. Segundo esta autora, ainda, a questão social é

apreendida como o conjunto das expressões das desigualdades da sociedade capitalista madura, que tem uma raiz comum: a produção social é cada vez mais coletiva, o trabalho torna-se mais amplamente social, enquanto a apropriação dos seus frutos mantém-se privada, monopolizada por uma parte da sociedade (2008, p. 27).

Com a ascensão do neoliberalismo e a crise de acumulação do capital em meados da década de 70, ocorrem profundas alterações nos processos de produção e gestão do trabalho frente às exigências do capital financeiro e da mundialização da economia. Conforme Antunes (1999, p. 23), “como resposta do capital à sua crise estrutural, várias mutações vêm ocorrendo e são fundamentais nesta virada do século XX para o século XXI”. De acordo com o autor, uma delas e de fundamental importância, refere-se às metamorfoses no processo de produção do capital e suas repercussões no processo de trabalho. Iamamoto (2010, p. 142) afirma que

na contratendência da crise capitalista de longa duração de tonalidade recessiva, cujo desencadeamento remonta à década de 70 do século XX, verificam-se profundas alterações nas formas de produção e de gestão do trabalho perante as exigências do mercado mundial sob o comando do capital financeiro, que alteram profundamente as relações entre o Estado e sociedade. Novas mediações históricas reconfiguram a *questão social* na cena brasileira contemporânea no contexto da mundialização do capital.

As respostas do capital a esta crise evidenciam-se através da intensificação das transformações no próprio processo produtivo, por meio do avanço tecnológico, da constituição das formas de acumulação flexível e dos modelos alternativos ao taylorismo/fordismo, com destaque para o toyotismo (ANTUNES, 1999). A flexibilidade, marca registrada desse momento econômico, atinge os processos de trabalho, as formas de gestão da força de trabalho, o mercado de trabalho e os direitos sociais e trabalhistas, os padrões de consumo etc.

É no contexto da globalização mundial sobre a hegemonia do grande capital financeiro, da aliança entre o capital bancário e o capital industrial, que se testemunha a revolução técnico-científica de base microeletrônica,

instaurando novos padrões de produzir e de gerir o trabalho. Ao mesmo tempo, reduz-se a demanda de trabalho, amplia-se a população sobrando para as necessidades médias do próprio capital, fazendo crescer a exclusão social, econômica, política, cultural de homens, jovens, crianças, mulheres das classes subalternas, hoje alvo da violência institucionalizada (IAMAMOTO, 2008, p. 18).

Segundo lamamoto (2008, p. 87), “cresce o problema central do mundo contemporâneo, sob o domínio do grande capital financeiro em relação ao capital produtivo”. Para a autora, este problema refere-se ao desemprego e a crescente exclusão de contingentes expressivos de trabalhadores da possibilidade de (re)inserção no mercado de trabalho, que se torna reduzido em relação à oferta de força de trabalho disponível. Mesquita (2006, p. 44) refere que,

o mundo do trabalho vem passando por diversas transformações nas últimas décadas. Uma das mais graves e de grande intensidade é a ampliação do desemprego, que ressurgiu como um fenômeno de massa, e gera uma grave crise social tanto nos países centrais quanto nos periféricos. Ao lado do desemprego ocorre a expansão das desigualdades de salário e renda.

Com as transformações na esfera produtiva e no mundo do trabalho, acentuaram-se os níveis de desemprego, a precarização do trabalho, o sobretrabalho, assim como a deterioração dos níveis de renda, em especial nas faixas etárias mais jovens. A grave crise econômica processada nas décadas de 70 e 80 somada aos efeitos negativos das políticas econômicas neoliberais adotadas a partir de então, provocaram uma instabilidade na inserção dos jovens no mercado de trabalho.

O mundo do trabalho vem passando por diversas transformações nas últimas décadas. Uma das mais graves e de grande intensidade é a ampliação do desemprego, que ressurgiu como um fenômeno de massa, e gera uma grave crise social tanto nos países centrais quanto nos periféricos. Ao lado do desemprego ocorre a expansão das desigualdades de salário e renda (MESQUITA, 2006, p. 44).

Estas transformações incidiram, também, na piora das condições de trabalho, com o predomínio de contratos de trabalho temporários, a ampliação da precarização do trabalho, e o aumento do desemprego juvenil. Para lamamoto (2008), a ampliação do desemprego e a ampliação da precarização das relações de trabalho constituem, hoje, um dos aspectos centrais da questão social.

Percebe-se, com isso, a estreita relação entre as transformações na ordem do trabalho e a dissociação em massa e suas consequências nos processos de identidade dos indivíduos e grupos sociais. Desta forma, a questão social é indissociável do processo de acumulação capitalista e dos efeitos sobre as classes trabalhadoras, constituindo-se na base da exigência de políticas sociais públicas (TEJADAS, 2007, p. 76).

Conforme Iamamoto (2010), estes processos atingem não só a economia e a política, como também as formas de sociabilidade, atingindo as formas culturais, a subjetividade, as identidades coletivas, levando à erosão de projetos e utopias e estimulando um clima de incertezas e desesperanças. Há o crescimento dos níveis de exploração e das desigualdades.

Neste sentido, **a expressão da violência no espaço escolar apresenta-se como uma refração da questão social na sociedade contemporânea**. O fenômeno da violência repercute em nossa sociedade de forma generalizada, manifestando-se de diferentes formas, verificando-se sua incidência também no ambiente escolar. De acordo com Candau (2006), não é possível separar o estudo das violências na escola da questão da violência na sociedade; “a violência só pode ser compreendida a partir de sua complexidade e multicausalidade, não podendo ser reduzida às questões relativas à desigualdade e exclusão social, criminalidade, crise do Estado e das políticas públicas, especialmente na área social”. Segundo este autor, “o fenômeno da violência apresenta uma dimensão estrutural, mas também uma dimensão cultural” (CANDAU, 2006, p. 1).

As falas dos familiares a seguir retratam a realidade social das violências nas escolas:

O próprio bairro já é muito violento e aí a escola se torna. Há brigas, brigas feias de darem chute na cara, de soco, de causar, de ver briga [...] no portão da escola. (F1)

A maioria dos colégios [...] tem um pouco de violência [...]. Não é de hoje, agora tem muitos meios de filmagem, muitos meios de ter como provar entendeu. Antigamente também tinha briga, na minha época de colégio que eu tinha 10, 12 anos tinha briga. Brigavam lá, tinha as brigas, eu mesmo me metia em brigas também na minha época, mas por causa disso nunca deixei de ir no colégio, sempre fui e a minha cabeça sempre no lugar. Hoje tá mais violento, hoje qualquer coisinha pegam arma, pegam tiro, pegam faca, pegam isso, pegam aquilo outro, mais esse tal de bullying também, qualquer coisinha tão mexendo contigo, aí não tem respaldo de uma direção. A diretora também, a diretora só a palavra nada, não tem brigadão que possa interferir no caso, só aparece lá depois do que aconteceu [...]. (F2a)

A pobreza, tida como uma importante expressão da questão social, também manifesta-se no âmbito da escola, constituindo-se como outra forma de manifestação da violência: a violência estrutural. Esta é constituída por um conjunto de ações que se (re)produzem na esfera da vida cotidiana (SILVA, 2011). Conforme Minayo (1994, p. 8) esta violência pode ser entendida

como aquela que oferece um marco à violência do comportamento e se aplica tanto às estruturas organizadas e institucionalizadas da família como aos sistemas econômicos, culturais e políticos que conduzem à opressão de grupos, classes, nações e indivíduos, aos quais são negadas conquistas da sociedade [...].

Para Cavalli (2012), a violência estrutural não se constitui como um fator natural, pois é parte do modo de produção capitalista, tendo sido originado a partir deste. Sua superação exige a superação da ordem capitalista. “Embora a violência estrutural não seja a única violência existente e a originadora das outras violências, elas mantêm profunda relação uma vez que a violência estrutural antecede as demais formas de violência, pois está enraizada no bojo da sociedade capitalista” (CAVALLI, 2012, p. 18).

Tal violência reflete **obstáculos frente o acesso aos direitos humanos**, neste caso, o direito à educação, ao acesso e permanência na escola. A pobreza apresenta-se, assim, como um processo que acaba por reforçar **a questão da evasão e abandono escolar, aprofundando a vulnerabilidade social** dos jovens que vivenciam tal realidade e têm seus direitos fundamentais reiteradamente violados, conforme observado nas falas a seguir:

[...] a gente começou a ficar grande e a minha mãe não tinha uma situação muito boa, começamos a ter que pagar passagem, isso daí começou a apertar um pouquinho. [...] eu estudava num colégio longe e a minha mãe começou a se apertar e a gente não botou dinheiro no meu TRI e eu comecei a faltar demais e acabei parando. (AD1)

[...] botaram ela pra uma escola muito longe, precisaria de quatro ônibus, aí eu não tive condições e ela não foi. Aí botaram ela pra outra escola aqui próxima a [...], mas precisava também de ônibus. Aí no início eu consegui conciliar casa, aluguel, comida com as passagens mas depois não deu mais. Eu estava trabalhando, fiquei desempregada, agora tô trabalhando com reciclagem, mas trabalhava numa casa de família e aí acabou que não deu mais, ela acabou não indo mais. (F1)

Eu acho que o acesso dos adolescentes hoje em dia está garantido, [...] a vaga existe, e tu consegue vaga, o acesso está garantido [...]. A

permanência que é o problema [...]. [...] não combina com ele poder se concentrar em sala de aula, ele está buscando a sobrevivência, a gente trata constantemente de pessoas que no dia-a-dia tentam sobreviver, que está dia-a-dia em um ambiente difícil, muitas vezes de risco de morte. Como é que tu vai parar para estudar? Vai tentar aprender alguma coisa? [...]. (OS1)

[...] aconteceu isso ele não quis mais voltar, [...] até me mandaram agora uma cartinha do bolsa família que a gente recebe [...], que acho que vão cortar. (F2b)

Segundo Schmidt (2007, p. 22), [...] existem **várias expressões da violência no meio escolar**, assim como uma multicausalidade, à qual se vinculam determinadas expressões da violência”. As escolas têm sido espaço de várias manifestações da violência que, segundo Laterman (2003, p. 200), “desorganizam a rotina idealizada por professores e alunos: agressões verbais e físicas, brincadeiras muito agressivas, humilhações, ameaças, depredações, indisciplina excessiva, desrespeito”, contribuindo ainda, para isso, as agressões entre alunos e adultos, além do o **enfraquecimento das relações e estratégias pedagógicas**, conforme observado na fala de um familiar a seguir:

[...] eu vou pegar e falar com a diretora, o que que a diretora vai te dizer, não podemos fazer nada [...]. (F2b)

As situações de violências nas escolas vivenciadas pelos adolescentes participantes deste estudo, e que foram encaminhadas ao Sistema de Justiça, gerando assim, a judicialização desta expressão da questão social, são descritas pelos jovens e seus familiares, evidenciando, especialmente, **violências físicas e verbais, dirigidas, inclusive, à professores e à diretora**:

[...] eu peguei, bati, joguei o telefone nela, e a professora se meteu, eu bati nela dei um tapa no rosto dela, a diretora se meteu também, empurrei ela. [...] eu desci as escadas com uma raiva, entrei na direção ela aponta pra mim e disse foi ela que pegou meu telefone, aí eu não pensei na resposta, atirei o telefone na cara dela, daí o professor tentou separar eu bati com a mão no rosto dele, a diretora se meteu, eu empurrei ela, peguei e bati nela no canto da sala dentro da direção [...]. Eu ameacei a guria antes dela ir embora. Eu disse, agora aqui eu não vou te fazer nada porque a gente tá dentro do colégio e separaram uma vez vão separar de novo, mas se eu te pegar de novo na rua. (AD1)

Foi no jogo de futebol a briga e teve uma ameaça lá com uma arminha de brinquedo [...]. Um colega dele ameaçou os outros com uma arminha de brinquedo, pra ameaçar. (F2a)

Lembro que eles disseram que nós estávamos com uma Magnus [...] uma arma. (AD2)

[...] ele disse que chutaram ele. (F2b)

Numa brincadeira do colégio mal sucedida, um colega meu quebrou o braço e o pai dele levou para lado de bullying e acabou que ocorreu tudo que ocorreu. (AD3)

[...] os caras começaram a gritar com eles lá e daí o cara chegou forte nele e deu um chute nele, chutaram ele aí começaram a briga [...]. (F2a)

Dentre as diversas manifestações da violência encontra-se, ainda, **o bullying**. Este aparece como umas das faces das violências nas escolas. Para Rolim (2010, p. 26), “o ‘bullying’ se manifesta de muitas maneiras e pode incluir atitudes bastante variadas como: violência física e agressões, linguagem vulgar, apelidos e humilhações, ameaças e intimidações, extorsão, furtos e roubos ou exclusão do grupo de colegas”.

O termo designa situações, primordialmente entre jovens, que levam uma pessoa ou grupo a usar atos repetidos de violência simbólica, psicológica e/ou física contra um terceiro para isolá-lo, humilhá-lo e/ou depreciá-lo. Apesar de ocorrer entre pares, a vítima é supostamente inferior em uma relação assimétrica de poder, na qual não possui meios de se defender. Ao mesmo tempo, o agressor não considera a vítima um sujeito, podendo ser utilizado contra ele/a força física, agressão simbólica ou atos de incivildade (ABRAMOVAY; CALAF, 2010, p. 34).

Segundo o artigo 3º da Lei Nacional de Combate ao Bullying, Projeto de Lei nº 6.481/09 de 2009, entende-se por bullying

a prática de atos de violência física ou psicológica, de modo intencional e repetitivo, exercida por indivíduo ou grupos de indivíduos, contra uma ou mais pessoas, com o objetivo de constranger, intimidar, agredir, causar dor, angústia ou humilhação à vítima, tais como: I – promover a exclusão de aluno do grupo social; II – injuriar, difamar ou caluniar; III – subtrair coisa alheia para humilhar; IV – perseguir; V – discriminar; VI – amedrontar; VII – destruir pertences; VIII – instigar ou praticar atos violentos, inclusive utilizando-se de meios tecnológicos e ambientes virtuais (BRASIL, 2009).

As falas dos adolescentes e familiares a seguir retratam esta forma de violência no ambiente escolar, que se manifesta sob a forma de agressões físicas e verbais, causando **constrangimentos, humilhações e medo**, podendo levar até mesmo ao **abandono escolar**:

Minha mãe foi no colégio, me tirou do colégio porque não era só ela, eram mais umas dez que queriam me pegar e eu não queria sair do colégio né, disse que eu não tinha medo de nenhuma delas, que elas podiam me bater de bolinho, eu pegava uma por uma depois não ia fazer diferença pra mim. (AD1)

Ele teve uma doença, o corpo dele ficou todo cheio de, uma micose umas cascas brancas, pegou todinho o corpo dele né, aí no colégio folgavam muito nele. Eu tive que raspar a cabeça dele também porque deu na cabeça né. Aí eu tive que ir na escola explicar a situação e os colegas folgavam muito, não gostavam de chegar perto dele, eu não sei o que falavam pra ele porque ele não passava pra nós sabe, porque o [...] é aquele guri que não se comunica muito, ele não é de se comunicar, falar o que ele sente, alguma coisa assim, ele não fala. Ele fica brabo, ele fica quieto e não fala e tentar tirar alguma coisa dele é difícil [...]. (F2b)

[...] eu estava na 1ª série, como eu sempre fui um guri que meus pais nunca deixaram faltar nada, então eu ia sempre bonitinho para o colégio, minha mãe me arrumava, ia sempre bem arrumadinho, sempre levava lanche. E como eu era da 1ª série, tinha os guris da 4ª série eles roubavam o meu lanche, eles me jogavam no chão, pegavam meu lanche. Até que eu falei pra minha mãe, a minha mãe foi lá na escola e eles tiveram que pagar um mês de lanche grátis pra mim. (AD3)

[...] tinha um grupinho que queria pegar ele [...]. (F2b)

A reação dele é que ele chorava muito, não queria ir para o colégio, não queria ir mais porque estavam folgando muito dele por causa dessa doença. Aí, a gente conversou lá no colégio e ele ficou uns dias em casa, por causa da doença ele ficou em casa, por causa disso até se curar. Aí quando ele se curou, ele voltou de novo. Não pegava, não pegava em ninguém sabe, mas ficaram com medo. Aí suspenderam ele pra ficar em casa. (F2b)

Em relação às **punições e atos disciplinares** frente às situações de violências nas escolas, evidencia-se a tendência de **canalização destas questões para o Sistema de Justiça**, implicando na delegação de responsabilidades da instituição escolar à esfera do judiciário, repercutindo na judicialização das violências praticadas no âmbito da escola.

Infelizmente as escolas estão buscando solucionar isto através da judicialização, eu não acho que seja a melhor alternativa porque essa forma, como exemplo: nós tivemos uma briga, a menina acusou ela de ter roubado o celular, a outra diz que não roubou que era emprestado e depois a outra ficou brava e acusou ela de uma coisa que não era verdade. E isto se tornou uma ocorrência que ficou entre duas adolescente que estavam dentro da escola. Será que não dava para ter sentado? conversado? Ver o que estava acontecendo. A escola aprende esse caminho, então reforça essa ideia que ela já tem seguir este caminho. É simplesmente uma forma de colocar o problema lá [...]. Aconteceu dentro da escola e não é resolvido dentro da escola. (OS1)

A judicialização refere-se à necessidade de se recorrer ao âmbito da esfera judiciária para a obtenção de um direito negado, ou para a reparação de algum

dano. No que se refere à judicialização de conflitos e situações de violências nas escolas, encontra-se, de acordo com Schmidt (2007), a judicialização de atos de menor potencial ofensivo, a qual sugere uma tendência histórica de novamente estar-se transformando em caso de polícia uma expressão da questão social: a violência. “historicamente, já vivenciamos, na sociedade brasileira, momentos em que a questão social foi tratada como caso para a polícia” (SCHMIDT, 2007, p. 66).

As falas a seguir vem ao encontro de tais ideias, evidenciando o **esvaziamento de ações pedagógicas e autoridade escolar e o quanto as situações de violências na instituição escolar**, que na maioria das vezes podem ser resolvidas em uma primeira abordagem pela escola, vêm sendo tratadas como **caso de polícia**.

[...] eu vou pegar e falar com a diretora, o que que a diretora vai te dizer, não podemos fazer nada. Se acontece uma briga grande no pátio dos grandes né, vamos levar pra direção o que que eu chamo, chama a brigada [...]. (F2b)

As coisas não são trabalhadas na escola. Outro dia chamaram a polícia pois tinham um menino gritando e fazendo bagunça na frente da escola, aí nos chamaram. Vocês vão tomar uma providência ou nós vamos chamar a polícia. (OS1)

Tem casos que é direto pro DECA [...]. Tem pontos negativos da escola de não subsidiar, não querer saber porque não foi dentro da escola, mas foi no portão de fora. (GS2a)

Para Abramovay (2009, p. 170), “proceder a ações pedagógicas para modificar situações de possível violência tende a ser mais eficaz na transformação do clima escolar do que simplesmente recorrer à polícia nos casos-limite” (ABRAMOVAY, 2009, p. 170). Conforme Schmidt (2007, p. 57),

compreende-se “a necessidade e a propriedade do recurso policial em alguns casos, como nos eventos (furtos, arrombamentos, apreensão de arma, posse de entorpecentes) que tenham ocorrido no espaço e no entorno escolar, onde o policial é o responsável pela segurança. Entretanto, questionamo-nos sobre a demanda pela escola dessa ação coercitiva externa nos espaços escolares, em eventos de menor potencial ofensivo. Afirmamos isso, pois, na grande maioria dos inquéritos, aparecem situações do tipo ameaças físicas ou verbais, condutas reprováveis, mas passíveis de questionamento sobre a forma pela qual tem se buscado a sua contenção ou reparação: pela comunicação aos órgãos policiais”.

A instituição escolar tende a desresponsabilizar-se perante as respostas e enfrentamento dos conflitos e situações de violências nas escolas, delegando à

esfera do judiciário o compromisso com a resolução destas questões, eximindo-se, assim, de suas responsabilidades. As falas a seguir retratam este processo, sinalizando o compromisso e a responsabilidade da escola frente à resolução destas questões, que, muitas vezes, não está preparada e capacitada para mediar e enfrentar tais situações, recorrendo à alternativas como a intervenção policial e judicial.

A questão da violência na escola, no geral o que eu percebo a partir do relato que eu escuto, todo sistema judiciário é acionado por algo que deveria ser resolvido na maior parte das vezes na escola. [...] isso não é trabalhado dentro da instituição e vão para a delegacia e responsabilizam o judiciário dar conta desse tipo de problema e isso deveria ser resolvido dentro da instituição [...]. (OS3)

[...] de repente começou aquele enxame de violência nas escolas, alunos brigando, [...] o que a escola faz, ela deixa na rua ali, fecha as portas. (GS1)

Acho que no geral as escolas ficam muito assustadas com essas situações. Eu acho que no geral os profissionais não estão muito capacitados com este tipo de situações, e acho que por uma falta de entendimento, ou por não saber como lidar, acabam chamando a polícia, o DECA. Muitas vezes não sendo necessários. Receio de que tudo vira processo contra o professor, contra o diretor, então já chama a polícia para eles resolverem. E de se sentirem ameaçados, por que são adolescentes, é um grupo, podem vir pressionar, podem vim questionar e eles não tem a resposta, não sabem lhe dar com aquilo. Ficam assustados e acabam exagerando nas intervenções. (OS4c)

Muitas vezes a escola não sabendo como dar conta de toda a situação não recorrendo a mecanismos como resolução de conflitos, a questão da própria justiça restaurativa, o caminho mais curto e judicializar, é encaminhar os adolescentes para o DECA. (OS2)

O enfrentamento às violências no espaço escolar acontece, nesta perspectiva, por meio da judicialização desta expressão da questão social, uma vez que se evidencia, no seu enfrentamento, **o esvaziamento de estratégias pedagógicas e mediação da autoridade escolar**. Para Chrispino e Chrispino (2008), não é a esfera do judiciário que deve conduzir a identificação e solução das questões que se apresentam na educação, no ensino e nas relações escolares, e sim os protagonistas desse processo de restauração, quais sejam, os professores e os gestores educacionais de todos os níveis e, como aliadas, as famílias e seus filhos.

Segundo Schmidt (2007, p. 17), a violência, como expressão da questão social, manifesta-se por todo o tecido social, apresentando consequências sobre o

sujeito da sociedade contemporânea. Para esta autora, diante desse contexto, percebe-se um movimento dentro do cenário brasileiro educacional, de buscar alguma resposta às violências na instituição escolar. Dentre as iniciativas e os caminhos que têm sido adotados para contenção e o enfrentamento aos conflitos e situações de violências nas escolas, são identificadas **estratégias que “oscilam entre tratar o tema como caso de polícia, como uma questão de segurança, como um caso para as famílias dos alunos, ou da escola”** (SCHMIDT, 2007, p. 17). De acordo com Schilling (2004, p. 70),

há escolas que, por não terem mais a centralidade do ensinar e do aprender, por não assumirem a realização do direito humano à educação (condição para a concretização de outros direitos humanos), parecem prisões. E nas prisões, há rebeliões. Situações frequentes e “normais” nas escolas até certo tempo hoje ganham uma dimensão enorme. Chama-se por Polícia, pela mediação da autoridade do Ministério Público, do Juizado. Parece que os conflitos não podem mais ser tratados pedagogicamente. Criminalizam-se condutas que antes eram indiferentes à Grande Lei e eram tratadas com a mediação da autoridade escolar. São escolas que respondem, desta forma, às contradições e aos desafios de educação numa sociedade de insegurança, com sua “sobrecarga de segurança” diante dos “medos à solta”. Há outras que lidam de maneira diversa com a educação nessa mesma sociedade, que refletem as contradições existentes de um outro modo: são escolas que bloqueiam o medo, incentivam a participação, abrem-se às vizinhanças, descriminalizam condutas e acolhem.

Quando questionados acerca das medidas tomadas pela escola para a resolução de situações de violências no espaço escolar, os jovens e seus familiares enfatizam a **presença da polícia na escola, por intermédio da Guarda municipal e da Brigada Militar, já que “a intervenção policial [...] pensada, muitas vezes, como solução para os problemas de violências nas escolas”** (ABRAMOVAY, 2009, p. 166). Observa-se, também, **o chamamento da responsabilidade da família e da escola, na figura da autoridade escolar**, para com a resolução destas questões:

O guarda ia separar, ia levar os alunos pra direção, iam chamar os pais, no caso, sendo menor de idade iam ter que assinar o boletim deles pra ganhar advertência, até suspensão se for o caso. [...] o colégio [...] tomava as medidas possíveis, o guarda separava brigas, levava pra direção, xingavam, chamavam os pais, davam advertência, às vezes suspensão. (AD1)

[...] a última escola que ele teve né, a gente pediu pra trocar, ele pediu pra trocar, por desavença, briga, que lá no colégio, lá as professoras pegavam no pé dele, que ele queria trocar de sala de aula. Eu fui no colégio, eu pedi, falei com a diretora, falei com uma assistente social lá dentro, digo, quem sabe se vocês trocam ele pra ver se ele melhora. Não quiseram me atender. [...] Se acontece uma briga grande no pátio dos grandes né, vamos levar

pra direção o que eu chamo, chamo a brigada [...]. [...] lá corre droga, vai gente armada, a gente corre perigo, as funcionárias, alunos também. (F2b)

Chama a polícia como sempre. (AD2)

[...] eles chamavam pra secretaria, comunicavam os pais. Se era briga, uma querendo agredir a outra, aquela que estava agredindo era mandada pra casa e aquela ficava na escola até os pais irem buscar. Tem o guarda também que separa às vezes. Tem um guarda municipal que separa e que fica no portão. E é levado pra secretaria e só sai de lá com os pais. (F1)

A primeira coisa que eles fazem é conversar com os alunos, particularmente eu não acho muito certo entendeu, acho que na mesma hora já tinham que chamar os pais entendeu. Porque tá tudo bem, tu tá na escola a responsabilidade é da escola, só que ao mesmo tempo que a responsabilidade é da escola, a responsabilidade é dos pais, então eu acho que teria que ser tudo junto. A primeira conversa teria que ser tudo junto e botar uma pessoa na frente de cada pessoa pra ver quem tá certo ou errado. No caso de acontecer uma briga, acho que eles tão errados mesmo, não tem muita coisa. Mas a escola sempre faz isso, conversa com os alunos depois chama os pais, depois se precisar eles apelam pra caso de polícia. (AD3)

[...] Eu acho assim que num colégio a direção no caso na hora assim tem que sair, tem que cuidar também, ajudar [...]. (F2a)

Contudo, existem escolas que apresentam iniciativas voltadas ao enfrentamento de conflitos e situações de violências no meio escolar, onde, por meio da sensibilização, do diálogo, da prevenção e de práticas restaurativas e de cultura de paz, realizam a mediação e resolução de tais situações.

[...] algumas escolas possuem programas e atividades com os jovens com a cultura da paz e do diálogo, algumas escolas fazem isto [...]. (OS1)

[...] Eu acho que a melhor coisa era o que tinha ali no colégio onde que eu estudava que era o projeto Fora Bullying, que era o projeto deles, era pra acabar com a violência na escola e o preconceito. Eu acho que se eu tivesse que participar de alguma coisa assim, prevenir, não deixar acontecer, seria uma coisa assim. (AD1)

As escolas tem participado das capacitações da justiça restaurativa, então de repente eles estão resolvendo estas situações no âmbito escolar. E a gente sabe que tem muito mais situações de violência na escola, então eu acredito que eles estejam resolvendo nesse âmbito sem levar para o DECA, sem chegar no juizado [...]. (OS4a)

Nas entrevistas os adolescentes e familiares descrevem como as escolas buscam ou devem buscar enfrentar os conflitos e situações de violências no meio escolar, enfatizando aspectos relacionados à **prevenção, sensibilização e diálogo** entre os atores da escola e familiares:

Eles também tinham aquele projeto de fora bullying [...], então tinha colegas que eram, como é que eu vou te dizer, eles não tinham preconceito. Eu tinha colegas que eram homossexuais, colegas que eram lésbicas. [...] Eu acho que a melhor coisa era o que tinha ali no colégio onde que eu estudava que era o projeto Fora Bullying, que era o projeto deles, era pra acabar com a violência na escola e o preconceito. Eu acho que se eu tivesse que participar de alguma coisa assim, prevenir, não deixar acontecer, seria uma coisa assim. (AD1)

No colégio que eu trabalhei [...] eles chamavam os responsáveis e se colocava frente a frente com pai de um, pai de outro e aí lá eles faziam uma reunião com os pais pra poder amenizar a questão da violência, desavença com aluno [...]. (F2a)

Pra prevenir [...] pensar antes de fazer os atos e pra enfrentar acho que sem violência, enfrentar falando, conversar. Algum ato assim de repente levar pra direção da escola, ou até para os familiares e resolver entre eles assim, sem violência. (AD3)

Já os orientadores socioeducativos apontam práticas ligadas à **Justiça Restaurativa e Cultura de Paz** como alternativas para a mediação e resolução de tais situações face a intervenção policial e a judicialização, destacando a necessidade de **capacitação dos educadores e trabalho com as redes de apoio social**:

Eu acho que o melhor que poderíamos fazer era começar a trabalhar com a justiça restaurativa, é uma cultura que a gente acredita que deveria ser disseminada, a cultura de paz, mas hoje não tem como a gente propor isto, eu acho que a gente poderia ajudar estando mais próximo da escola, poderia a ajudar as escolas a fazer seu próprio processo e evitar todo esse caminho, [...] e ver outra forma aqui dentro para trabalhar. (OS1)

[...] é necessário mais espaços de escuta, as pessoas poderem na escola, nos espaços educativos poderem estar fazendo os círculos, para poderem as pessoas se confrontarem, no bom sentido. São muitos alunos, muitos conflitos que surgem, os próprios orientadores educacionais estarem mais nos espaços de rede se capacitando, buscando rede de apoio nas instituições que existem, tanto COPREVE como justiça comunitária, justiça restaurativa. É necessário visualizar isto como sintoma que algo não vai bem. Eu acho que esse é o nosso desafio. (OS2)

Na verdade eu acho que isso não é uma questão judicial, acho que tem que ser trabalhado na escola, acho que uma das funções da escola é trabalhar com isso. [...] Se for pra judicializar algo que a escola não consegue contornar, tem que ter um processo anterior, vai evitar inclusive que exista medida socioeducativa que existam penas, fazer esse trabalho de resolver o problema e não penalizar. Quanto mais se trabalhar pra não chegar na medida socioeducativa, é o ideal, A gente não tem acesso a esse processo anterior, a gente tem que executar um serviço onde já tem uma penalidade. (OS3)

Para Gama (2008, p. 60), as práticas restaurativas e de Cultura de Paz constituem um grande diferencial, já que em nossa cultura retributiva “o erro é somente punido com o castigo, e nunca corrigido e prevenido com a responsabilização (em contraposição à culpabilização), a reparação (único meio de responder à necessidade da vítima) e a reconciliação, único meio de restaurar aquele sistema social afetado”. Segundo Araújo (2010, p. 45), a Justiça Restaurativa constitui-se em “uma das possibilidades de pacificar a violência e de resolver conflitos de forma não violenta e consensual que pode contribuir para a construção de uma cultura de paz através de negociação e reparação de danos e da restauração de relações interpessoais violadas na medida do possível”. Para esta autora (2010, p. 50), a Educação ao se relacionar com esse novo paradigma de justiça

defronta os educadores em diferentes instâncias com o questionamento e busca de práticas educativas necessárias para resolver conflitos que possam ajudar a combater a violência e disseminar os princípios de uma cultura de paz. [...] A Justiça Restaurativa contribui lembrando aos educadores de que é necessário aprimorar nossa capacidade de diálogo, para que seja possível aliar a razão e a emoção em prol da busca da pacificação de conflitos. Assim, as práticas restaurativas podem auxiliar na construção da paz, pois espera-se minimizar a violência e potencializar o entendimento e a compreensão mútua.

O **Círculo Restaurativo** constitui a prática restaurativa mais comumente utilizada, consistindo em um método de resolução não violenta de conflitos. Para Araújo (2010, p. 40), “a resolução não violenta de conflitos busca garantir a viabilização do diálogo que permita uma negociação que respeite direitos e interesses”. O Círculo Restaurativo constitui-se como um momento criado pela comunidade para reunir as pessoas envolvidas em um conflito. “Nesse encontro são compassivamente ouvidos e acolhidos os sentimentos e as necessidades dos envolvidos, acertadas as formas de reparação, e estimulada a reconciliação” (GAMA, 2008, p. 61).

Os pressupostos da Justiça Restaurativa também são uma oportunidade de em conjunto com o Estatuto da Criança e do Adolescente oferecer condições propícias para que medidas socioeducativas mais qualificadas possam ser utilizadas em caso de ato infracional com o intuito de colaborar na formação dos jovens apostando que com o devido auxílio e oportunidade seja possível ajudá-los a ter esperança, a apostar no futuro, a perceber os caminhos e as opções que existem tentando evitar que eles optem pela criminalidade (ARAÚJO, 2010, p. 53).

A Justiça Restaurativa opera, nesta perspectiva, como instrumento da cultura de paz, pois “não há possibilidade de paz sem justiça” (GAMA, 2008, p. 58). No modelo restaurativo o foco não está na punição, mas na responsabilização. Conforme Gama (2008, p. 59), as práticas restaurativas, “quando adotadas na família, [...] na escola e em todas as relações sociais promovem a desconstrução de conflitos potencialmente violentos e a ‘cura’ das feridas deixadas pelos conflitos já havidos”.

Infelizmente as escolas estão buscando solucionar isto através da judicialização, eu não acho que seja a melhor alternativa. Deu um conflito, se para, leva pro DECA, registra a ocorrência e aí a justiça vê a medida que vai adotar. Tem tanto círculo restaurativo, justiça restaurativa. Isso aí gera mais violência só, a judicialização normalmente gera rancor entre as partes, gera necessidades de vingança, de fazer justiça com as mãos. (OS1)

Tem formas de estar prevenindo, ou tratando de uma forma diferenciada o conflito que ocorre na escola. Tem a própria secretaria de educação aqui na Lomba, as escolas são a maioria estaduais, tem o comitê de prevenção a violência escolar, também ali no CPCA tem espaço de mediações de conflito e justiça restaurativa. E todos essas instâncias ajudam a poder trabalhar isso que transcende o espaço escolar, eu acho que a escola tem que perceber que esses eventos transcendem aquele espaço lá, que ocorre lá é um sintoma, que alguma coisa não vai bem, na família, nos espaços comunitários.(OS2)

[...] tem os núcleos de justiça restaurativa [...]. Ao invés de mandar pro DECA a situação que ocorreu de conflito na escola, vinha pro núcleo, o núcleo fazia a avaliação, tentava fazer a mediação pra não precisar chegar ao extremo. (GS2a)

A judicialização das violências nas escolas acaba por repercutir na aplicação de **medidas socioeducativas**, já que tais situações são consideradas atos infracionais, sendo tipificados de acordo com tipos penais previstos no Código Penal. “O Estatuto da Criança e do Adolescente utilizou como técnica a *tipificação delegada*, ou seja, a aplicação dos tipos penais de adultos para definir as infrações do sistema de justiça juvenil” (SPOSATO, 2006, p. 139).

Neste estudo, as situações de violências nas escolas judicializadas referem-se aos seguintes atos infracionais: roubo (art. 157), lesão corporal (art. 129 combinado com o art. 29) e contra a liberdade pessoal/individual (art. 147 combinado com o art. 29). Os adolescentes entrevistados cumpriram Medida Socioeducativa de PSC, com prazos que variavam de quatro semanas a até vinte e

quatro semanas. Cabe, ainda, neste contexto, fazer-se a distinção entre atos infracionais e atos indisciplinados:

De acordo com o ECA, os atos infracionais são condutas ilícitas, como os crimes e contravenções penais, porém praticadas por crianças ou adolescentes. Apesar de terem como parâmetro a mesma legislação utilizada para os adultos – quais sejam, o código penal brasileiro e a lei de contravenções penais – os atos infracionais estão sujeitos a diferentes penas e tratamentos, dada a especificidade de seus autores, ou seja, crianças e adolescentes em formação. Assim, ações como lesão corporal, porte de arma, ameaça, tráfico de entorpecentes, dano ao patrimônio, pichação, entre outras, são considerados crimes ou contravenções penais. Ressalta-se que os demais atos praticados pelos alunos na escola e que não se enquadram nos textos legais são considerados atos indisciplinados e como tal devem, ser tratados pelo regimento interno de cada escola, cabendo a estas acionar os mecanismos de sanção e intervenção mais adequados (ABRAMOVAY, 2009, p. 167).

A **judicialização das violências que se manifestam nas escolas**, repercute, por vezes, em **processos de exclusão e discriminação**, gerando a evasão e o abandono escolar. A violência, enquanto um fenômeno heterogêneo e diversificado que abrange múltiplas dimensões e que se particulariza atingindo diferentes segmentos e classes sociais, manifesta-se na escola conformando processos que colocam em tensão a relação existente entre escola como espaço de aprendizagem, socialização e proteção e espaço conformado por sentimentos de insegurança e medo. Nas falas a seguir são descritas situações de abandono e evasão escolar em decorrência de violências no ambiente escolar:

Por briga no colégio, daí não quer mais ir no colégio, não sabe enfrentar a situação de frente, só sabe baixar a cabeça e vir pra casa. Aí não tem objetivo na vida, quem quer estudar tem o objetivo de ir para o colégio. E a própria formação dele, tudo que eu quero pra eles é estudo, que estudassem, mas ele não. A única coisa que eu peço pra eles é estudar, que sem estudo não se é nada, se com estudo já tá difícil, imagina sem estudo. (F2a)

[...] esse ano a gente trocou ele de escola, botou no outro e aconteceu a mesma coisa, agora deu briga [...], jogo de futebol, então aquelas briguinhas que dá, mas aí deu ameaça, deu confusão, [...] daí aconteceu o que aconteceu. Ali ele não foi mais também porque disseram que iam fazer e acontecer [...]. Ficou [...] com medo [...] e não quis ir mais. (F2b)

“A violência tem afrontado a educação, ao lado de tantos outros desafios que essa confronta, como o analfabetismo, a evasão escolar, a educação de jovens e adultos” (SCHMIDT, 2007, p. 22). Tais processos acabam por se tornar um obstáculo ao aprendizado bem como gerar processos de exclusão, evasão e abandono

escolar. Para Luzardi (2003, p. 420), “toda a violência inibe o potencial de desenvolvimento do ser humano e impossibilita o exercício da sua plena cidadania”.

A escola também se constitui como um espaço de produção de violências no seu cotidiano. Dentre as diferentes manifestações da violência que podem ser produzidas pela instituição escolar, encontram-se os mecanismos de suspensão e expulsão, que podem resultar na evasão escolar e promover processos excludentes, discriminatórios e estigmatizantes, revelando-se como determinações da violência institucional. Vaz (2012, p. 1) referindo-se à evasão escolar afirma que esta é uma violência sutil e invisível, inconscientemente promovida pelos educadores por meio de “regulamentos opressivos, currículos e sistemas de avaliação inadequados à realidade onde está inserida a escola e medidas e posturas que estigmatizam, discriminam e afastam os alunos”.

Nesse sentido, diversos aspectos contribuem para a judicialização das violências nas escolas e, conseqüentemente, para o cumprimento de medidas socioeducativas em meio aberto. Dentre estas determinações encontram-se expressões da questão social, como a pobreza e a violência, especialmente a violência estrutural, além das violências exercidas pelo próprio meio escolar (violência simbólica e institucional), a questão da exclusão e discriminação, decorrentes do próprio processo de judicialização de conflitos e situações de violências no espaço escolar e de mecanismos de expulsão utilizados pela própria escola, que acabam por resultar no abandono e evasão escolar e no conseqüente aprofundamento da vulnerabilidade social dos jovens, o esvaziamento de ações pedagógicas e autoridade escolar, bem como processos de seletividade e criminalização da pobreza, conforme abordado no item a seguir. Tais aspectos sinalizam a fragilidade das políticas públicas em assegurar os direitos humanos à juventude, especialmente o direito à educação, o qual é reiteradamente violado no conjunto dos direitos fundamentais.

Assim, em meio a estas determinações, iniciativas como a Justiça Restaurativa, a Cultura de Paz, ações de prevenção, sensibilização e diálogo são apontadas como alternativas para o enfrentamento, mediação e resolução de conflitos e situações de violências nas escolas face a intervenção policial e a judicialização, além do chamamento da responsabilidade da família e da escola para com estas questões.

4.3. *Disseram para mim que eu não podia sentar!* – As medidas socioeducativas em meio aberto e a relação com as violências nas escolas que se judicializaram

O ECA⁸, baseado na Doutrina de Proteção Integral, vem para romper com as práticas historicamente vinculadas ao assistencialismo, punição, repressão e controle em relação à infância e juventude brasileira, traços marcantes presentes nos antigos Códigos de Menores, quando do predomínio da Doutrina da Situação Irregular. Ideias como de criminalização da pobreza e judicialização da questão social orientavam estas legislações. Segundo Carvalho (2000, p. 189),

com a instituição do paradigma de proteção integral, crianças e adolescentes passam a ser considerados seres humanos em condição peculiar de desenvolvimento, sujeitos de direitos que devem ser prioridade absoluta da família, da sociedade e do Estado. Esta concepção implica mudanças nos métodos de intervenção, que não devem ser mais punitivos e corretivos como no Código de Menores, mas de respeito, sobretudo, às fases de desenvolvimento biopsicossocial das crianças e adolescentes.

Para Silva (2011), o atendimento de jovens em conflito com a lei sempre teve como eixo a questão do **controle sociopenal**, materializando-se, todavia, com o ECA, em consonância com o direito penal. Para Sposato (2006, p. 139), “[...] as medidas socioeducativas e sua execução não se dissociam [...] da política criminal”, revestindo-se de uma “feição extremamente importante, pois constituem o sistema formalizado de controle penal sobre a adolescência”. Segundo Silva (2011, p. 95), ainda, “[...] tanto no direito menorista como no penal juvenil estão contidas as concepções de punição e de prevenção social como um sintoma de inadaptação social, que continua a criminalizar a pobreza e julga os adolescentes pobres como marginais em potencial”.

[...] apesar dos progressos conceituais acerca do Sistema Socioeducativo, preponderam práticas que evidenciam um foco na esfera punitiva em detrimento da função socioeducativa, ou ainda, na perspectiva tutelar visando suprir lacunas do sistema protetivo. Nesse contexto, os adolescentes vulnerabilizados em termos sociais tornam-se vulneráveis penalmente. O Sistema reforça a história de segregação e de baixa autoestima, ou seja, as determinações da esfera privada e da ausência do Estado [...] (TEJADAS, 2007, p. 286).

⁸ Esta legislação acarreta na modificação do paradigma legal e institucional no trato da questão da infância e juventude no país, levando à passagem do paradigma da situação irregular para o paradigma da proteção integral (GIAQUETO, 2006).

O ECA “avança significativamente em relação ao anterior Código de Menores ao conceber os adolescentes como sujeitos de direitos, mas, ao mesmo tempo, apresenta contradições ao estabelecer respostas com base no Código Penal” (FÁVERO, 2012, p. 201). De acordo com Sposato (2006, p. 145), não há como afastar a concepção repressiva da função pedagógica das medidas socioeducativas, pois “o adolescente é julgado e submetido a uma medida para a proteção da sociedade e para ser protegido de si mesmo”. Na constituição das bases sociojurídica e histórica do controle sociopenal do adolescente,

as práticas denominadas educativas, assistenciais e sociojurídicas, e também as legislações, têm oscilado entre a “compaixão/proteção” e a “sanção/punição”, estabelecendo-se nesse processo a judicialização das expressões da questão social, na medida em que estas passam a ser objeto de intervenção e controle judicial, com a figura do juiz de menores e, acentuadamente, com o paradigma da “situação irregular” (FÁVERO, 2012, p. 202).

Apesar do status concebido às crianças e adolescentes com a Doutrina da Proteção Integral como sujeitos de direitos e dos novos horizontes emancipatórios conquistados com o ECA, evidencia-se, em meio a este processo histórico e social, o retorno de práticas coercitivas e repressivas no trato à infância e juventude, especialmente à juventude em conflito com a lei. A questão da **criminalização da pobreza e judicialização da questão social**, as quais orientam **práticas punitivas e de controle sociopenal**, voltam a imperar com suas práticas de (des)proteção social. Conforme Sposato (2006, p. 134),

envolvida em um discurso fraudulento de assistência e educação, a medida socioeducativa e seus resultados operam um exercício do poder punitivo sobre os jovens mais agudo e desmedido que qualquer outro. Neste âmbito, o desafio ainda presente é a superação dos sistemas tutelares fundados nas ideias de inferioridade do adolescente e, portanto, de sua irresponsabilidade penal. Sob a égide de um sistema tutelar de proteção se realiza ainda hoje o exercício arbitrário do poder punitivo sobre a categoria adolescente em conflito com a lei.

No que tange ao Sistema de Atendimento Socioeducativo, a **vulnerabilidade social** torna-se, neste contexto, **vulnerabilidade penal**, pois é tratada, segundo Ramos (2007, p. 48), “como uma particularização da vulnerabilidade social, como constitutiva da essência desta última, como consequência da seletividade das

diversas instituições sociais de que fazem parte os sujeitos desde seu nascimento”. Os processos seletivos iniciam anteriormente à intervenção do sistema penal, com a discriminação social e escolar, com a intervenção dos institutos de controle, entre outros (BARATTA, 2002). Para Sposato (2006, p. 135),

a imposição de medidas socioeducativas como antídoto à situação de vulnerabilidade do adolescente reflete a resistência em superar o paradigma das legislações de menores – O paradigma das legislações de menores é a chamada Doutrina da Situação Irregular, fundada numa ideologia tutelar, terapêutica e higienista. A situação irregular legitimou durante mais de 6 décadas uma intervenção, não raro violenta, do Estado, ao estado perigoso sem delito, verificável dentre os menores de idade.

Conforme Tejedas (2007, p. 260), “[...] um grupo de jovens com suas possibilidades de pertencimento afetadas pelas condições econômico-sociais, culturais e familiares” tornam-se um alvo para este Sistema, estabelecendo-se, assim, **processos de seletividade e segregação**. De acordo com Zaffaroni (2001, p. 245),

o poder seletivo do sistema penal elege alguns candidatos à criminalização e submete-o à decisão da agência judicial, que pode autorizar o prosseguimento da ação criminalizante já em curso ou decidir pela suspensão da mesma. A escolha, como sabemos, é feita em função da pessoa (o “bom candidato” é escolhido a partir de um estereótipo) [...].

Para Sposato (2006, p. 145), “a prática do sistema penal está orientada a castigar os pobres”. Conforme esta autora, ainda, “o exercício de observação sobre os procedimentos judiciais da infância e juventude nos permite ainda identificar em muitos momentos a tendência de inocuização ou neutralização do infrator”. A inocuização é compreendida como os efeitos altamente segregacionistas da resposta penal que deixa de se dirigir à ressocialização ou inclusão social para atuar como um instrumento de “apartação” e distanciamento dos indesejados (SPOSATO, 2006). Segundo Zaffaroni (2001, p. 27-40), ainda,

diante da absurda suposição – não desejada por ninguém – de criminalizar reiteradamente toda a população, torna-se óbvio que o sistema penal está estruturalmente montado para que a legalidade processual não opere, e sim, para que exerça seu poder com altíssimo grau de arbitrariedade seletiva dirigida, naturalmente, aos setores vulneráveis [...] em razão da seletividade letal do sistema penal e da consequente impunidade das pessoas que não lhe são vulneráveis, deve admitir-se que seu exercício de poder dirige-se à contenção de grupos bem determinados e não à “repressão ao delito”.

Com relação à judicialização das violências nas escolas, Schmidt (2007) afirma que **o enfrentamento das violências no ambiente escolar constitui-se como um exemplo de judicialização de uma expressão da questão social e que isto acaba sendo uma forma de punir os pobres**. “[...] Punir os adolescentes pobres que frequentam a escola pública, enquanto, nas escolas privadas, outros encaminhamentos são dados ao problema da violência, ou então ele permanece oculto” (SCHMIDT, 2007, p. 44). Para Grams (2004, p.1), “a violência não é uma exclusividade das unidades escolares localizadas em áreas de pobreza”. Contudo, “ela tem encaminhamento e resolução diferentes entre as classes sociais”.

[...] a condição social do adolescente é ainda o principal fundamento utilizado para a imposição de uma medida socioeducativa. Esta distorção revela, portanto, que muitas vezes o caso exige uma medida de proteção, legalmente prevista no art. 101 do ECA. A matéria originariamente de ordem social se converte num passe de mágica em penal. O que era uma questão de política pública passa a ser questão de polícia (SPOSATO, 2006, p. 138-139).

Nos fragmentos a seguir é possível observar a **seletividade**, neste caso de **renda e classe social**, e a conseqüente **criminalização da pobreza**. Nas falas evidenciam-se sentimentos de **injustiça** quanto à aplicação da **medida socioeducativa**:

A corda sempre arrebenta no lado mais fraco. [...] os colegas lá que ele brigou nessa medida socioeducativa, só que esses aí acho que não tiveram socioeducativa [...]. Tinham advogada [...]. [...] não tem causa justa. Eles não chamaram as duas pessoas pra conversar diretamente. No caso, os outros nem sofreram essa medida socioeducativa. [...] Esse nosso país é isso, se provalecem só nos mais fracos, os mais fortes sempre ficam impunes, por isso é que tem muita injustiça hoje. (F2a)

Os grandes não levam a culpa, os pequenos levam.[...] por que são filhos de pessoas de classe alta, então como ele é de classe média baixa [...] foram pra cima dele. (F2b)

No caso dos adolescentes participantes deste estudo, os quais vivenciaram situações de violências nas escolas que foram judicializadas, foi lhes concedido **remissão** pela autoridade judiciária, ensejando na extinção do processo judicial. Conforme prevê o ECA (BRASIL, 1990),

Art. 126. Antes de iniciado o procedimento judicial para apuração de ato infracional, o representante do Ministério Público poderá conceder a remissão, como forma de exclusão do processo, atendendo às circunstâncias e consequências do fato, ao contexto social, bem como à personalidade do adolescente e sua maior ou menor participação no ato infracional.

Parágrafo único. Iniciado o procedimento, a concessão da remissão pela autoridade judiciária importará na suspensão ou extinção do processo.

Art. 127. A remissão não implica necessariamente o reconhecimento ou comprovação da responsabilidade, nem prevalece para efeito de antecedentes, podendo incluir eventualmente a aplicação de qualquer das medidas previstas em lei, exceto a colocação em regime de semiliberdade e a internação.

Art. 128. A medida aplicada por força da remissão poderá ser revista judicialmente, a qualquer tempo, mediante pedido expresso do adolescente ou de seu representante legal, ou do Ministério Público.

A estes adolescentes foi aplicada, pelo Juiz da Infância e Juventude, a **Medida Socioeducativa de PSC**. Pelos dados disponíveis, uma vez que a fonte documental consultada foram os dossiês de atendimento de adolescentes em cumprimento de medidas socioeducativas da Fundação de Assistência Social e Cidadania (FASC) de Porto Alegre, onde se inclui parte da documentação processual e técnica da execução das medidas socioeducativas em meio aberto do Serviço de Execução de Medidas Socioeducativas em Meio Aberto, não é possível identificar se estas situações foram encaminhadas ao Sistema de Justiça por intermédio da escola ou pela própria vítima ou seu representante.

[...] as medidas que vem de violência na escola, geralmente são PSC, [...] são medidas de 8 semanas, de 4 semanas. (OS3)

A maioria que vem de situação de violência escolar ou lesão corporal, em geral o juiz tem determinado uma PSC dentro das unidades executoras [...]. Basicamente tem sido PSC [...]. (OS4a)

O campo da **socioeducação** é atravessado por inúmeras **tensões e contradições** que repercutem no acesso às políticas públicas pela juventude em conflito com a lei, impondo diversos desafios para a garantia da promoção, proteção e defesa dos direitos destes jovens. Neste campo contraditório um velho fenômeno se apresenta na atualidade sob novas roupagens. Tal fenômeno manifesta-se historicamente sob a égide da **punição e proteção**, que estabelecem uma disputa na conformação dos objetivos das medidas socioeducativas.

Nas falas a seguir são descritos os múltiplos **sentidos e significados atribuídos às medidas socioeducativas**. Observa-se a predominância de ideias e

noções associadas à punição, castigo, penalidade, limites, responsabilização, corrigir o erro, “dívida com a sociedade”, afirmando-se o caráter coercitivo, repressivo e retributivo das medidas socioeducativas em detrimento de aspectos educativos e pedagógicos. Conforme Tejedas (2007, p. 262), “diferentemente do sistema penal para adultos, no qual o caráter retributivo prepondera, no campo socioeducativo as necessidades pedagógicas do adolescente devem prevalecer”.

Eu acho bom isso, bom pra eles aprenderem que tem que ter limites na vida. Não é tu pegar de brincadeira isso e aquilo, brincadeira tu tem que saber o jeito da brincadeira. Agora, da próxima vez ele já sabe se acontecer de novo, vai de novo [...], tem umas pessoas que entendem, outras ficam pior. (F3)

[...] é que como se eu tivesse cometido um crime, na época como eu era menor de idade, não foi um crime a ponto de eu ir pra uma FASE, uma coisa assim, eu tive que cumprir serviço comunitário pra, tipo pagar a comunidade de algum jeito. Com aquela atitude que eu tive de bater na guria, mesmo que eu não tenha tido de fazer alguma coisa pra ela, eu fiz pra comunidade, pra corrigir [...] meu erro. [...] disseram pra mim, olha tu não pode sentar porque tu tá aqui pra cumprir uma medida socioeducativa, então tu não pode ficar sentada. Porque to fazendo um desenho com as crianças, ensinando eles a pintar que seja, ou escrever seu nome eu não posso sentar. Não, não pode, tu quer ensinar ensina em pé. Daí eu fui lá e reclamei, mesmo assim não deu nada [...]. (AD1)

Eu acho que pra educar, fazer ela aprender que se faz alguma coisa errada tem que pagar alguma coisa. Eu acho que foi bom, foi bom pra ela ver que as coisas na vida não são bem assim, fiz e tá feito. Alguém, alguma coisa tem que acontecer, de brigas, de coisas assim, de coisas de justiça é as piores possíveis. (F1)

A **intencionalidade punitiva** da medida socioeducativa é acompanhada de um conteúdo meramente retributivo e de natureza penal, onde prevalece o caráter sancionatório na aplicação da medida. Nesta perspectiva, a medida socioeducativa como resposta estatal, possui **natureza sancionatória, punitiva, impositiva e retributiva, aplicada com finalidade pedagógica**. Saraiva (2006, p. 178), referindo-se ao sistema de responsabilidade penal juvenil, definido como Direito Penal Juvenil, estabelecido, especialmente, pelo ECA, menciona que

este sistema estabelece um mecanismo de sancionamento com finalidade pedagógica, mas de natureza evidentemente retributiva, articulado sob o fundamento do garantismo penal e de todos os princípios norteadores do sistema penal enquanto instrumento de cidadania, fundado nos princípios do Direito Penal Mínimo.

Sposato (2006, p. 139), referindo-se ao caráter sancionatório das medidas socioeducativas, afirma que,

o Estatuto da Criança e do Adolescente utilizou como técnica a tipificação delegada, ou seja, a aplicação dos tipos penais de adultos para definir as infrações do sistema de justiça juvenil. Deste modo, reforça-se o entendimento da medida socioeducativa como espécie de sanção penal, uma vez que representa a resposta do Estado diante do cometimento de um ato infracional, praticado por adolescentes, e revela a mesma seleção das condutas antijurídicas que se exerce para a imposição de uma pena.

Para Trindade (2002, p. 90), pouco importa se a medida socioeducativa, é pena, sanção ou forma de responsabilização, “o que importa é que para o adolescente significa perda ou restrição de liberdade, e, por isso, tem o sentido de punição, de castigo”. Assim, se a aplicação da medida socioeducativa fosse boa ou representasse o bem, não precisaria que o adolescente tivesse como garantia o amplo direito de defender-se de tais medidas, ou seja, das sanções impostas pelo Estado.

Essa medida é boa pra mostrar que tem que assumir as responsabilidades, se tu é responsável por um ato, então tem que pagar pelos fatos que ele fez, os atos que ele cometeu [...]. [...] 4 horas por dia é muito pouco, tinha que ser mais pra ele aprender que isso aí fez uma vez, pra não se repetir de novo, daqui 2 anos já vai ser mais, medida socioeducativa, vai ser outra coisa. (F2a)

Eu acho que a medida seria pra nós pensarmos bem, antes de fazer as coisas, seria isso, não sei porque eu estava fazendo aquela medida, era porque alguma coisa de errado em visão deles eu fiz entendeu, então acho que é uma maneira deles punir. (AD3)

É aquela coisa que na vida, no mundo o que tu faz tem que pagar. Como eles acharam que foi um ato de violência, então ele pagou [...]. (F3)

A ideia de impunidade quanto a prática de atos infracionais também se faz presente dentre os múltiplos sentidos e significados atribuídos às medidas socioeducativas, sendo descrita na fala de um dos familiares entrevistado. A ideia de irresponsabilidade absoluta do adolescente, “[...] que até hoje confunde a muitos, mesmo com a vigência do ECA [...], resulta da cultura tutelar, fundamento da Doutrina da Situação Irregular (SARAIVA, 2005, p. 43).

[...] até os 18 anos não dá nada [...],vai lá, cumpre e é só aquilo ali [...].Foram 10 anos, amanhã, o ano que vem de novo e assim até os 18. Depois dos 18 sim, aí a pena já é mais rigorosa, não tem escapatória, não é mais socioeducativa, é pra guardar daí, hotel, spa, banho de sol. (F2a)

é importante eles se responsabilizem pelo o que eles fizeram, rompe com a questão da impunidade: a eu fiz e nada aconteceu. (OS2)

Segundo Saraiva (2005), a ideia de impunidade nega a existência de um sistema de responsabilidade juvenil, levando a desconsideração de que desde a ratificação da Convenção das Nações Unidas de Direito da Criança pelo Brasil, ou anteriormente, com o advento da Constituição Federal e, especialmente, desde o ECA, estabeleceu-se no país um sistema de responsabilidade penal juvenil. Para Sposato (2006, p. 144), “o não reconhecimento do conteúdo penal das sanções permite que se sancione não os fatos ou atos praticados, mas a subjetividade dos adolescentes e sua condição de existência. O sistema deste modo se destina a corrigir ou amputar as características inadequadas ou desviadas”. Conforme Mendez (2000, p. 16),

a construção jurídica da responsabilidade penal dos adolescentes no ECA (de modo que foram eventualmente sancionados somente os atos típicos, antijurídicos e culpáveis e não os atos ‘antissociais’ definidos casuisticamente pelo Juiz de Menores), inspirada nos princípios do Direito Penal Mínimo, constitui uma conquista e um avanço extraordinário normativamente consagrados no ECA.

No que concerne, ainda, aos diversos sentidos e significados atribuídos às medidas socioeducativas, especialmente em relação à Medida Socioeducativa de PSC, pode-se observar nas falas que seguem a **desqualificação desta medida e o esvaziamento de seu sentido educativo e pedagógico**, (re)afirmando-se conteúdos punitivos e corretivos, associados até mesmo a ideia do trabalho como castigo, e evidenciando-se a ausência de sentido das medidas socioeducativas no que se refere à experiência social dos adolescentes.

[...] disseram pra mim, olha tu não pode sentar porque tu tá aqui pra cumprir uma medida socioeducativa, então tu não pode ficar sentada. Porque to fazendo um desenho com as crianças, ensinando eles a pintar que seja, ou escrever seu nome eu não posso sentar. Não, não pode tu quer ensinar ensina em pé. Daí eu fui lá e reclamei, mesmo assim não deu nada [...]. [...] às vezes eu estava brincando com as crianças e as crianças saíam dar uma volta, eu tinha que ir atrás delas, eu não podia me afastar delas porque daí pra eles, eles viam como se eu não tivesse cumprindo o meu serviço, como se eu fosse pra ali pra, só pra dizer que eu estava ali. Eu ajudava ela cuidar das crianças, dos adolescentes, auxiliar as crianças na hora de escovar os dentes, na hora de lavar as mãos pra ir pro refeitório, na hora de fazer a fila, brincava com elas no pátio. Eu tinha que inventar uma atividade pra brincar com eles. [...] eu era ajudante da educadora foi bem claro isso [...]. Quando

eu fui pra lá eu já estava limpando o chão do refeitório, ajudando elas preparar o lanche na cozinha. Então tipo, era pra mim fazer uma coisa, já acabei fazendo três [...]. (AD1)

[...] esses 4 dias assim, eu na minha cabeça falei pra ele assim, quem sabe [...] tu trabalhando lá dentro, tu seja assistido no teu serviço que tu tá fazendo, quem sabe tu arruma uma vaga lá dentro, eu na minha cabeça, eu acho assim [...]. Que eu acho [...] que se o jovem é assistido no que ele tá fazendo ou sendo orientado entendeu, uma pessoa pegar, orientar, ele vai querer seguir aquela linha entendeu, eu acho assim. (F2b)

Pediam pra separar uns envelopes, assinar lá o nome das comunidades [...], assinar no envelope e procurar os envelopes. (AD2)

As tarefas dirigidas aos adolescentes para o cumprimento da Medida Socioeducativa de PSC nas unidades de execução se restringem, na sua grande maioria, à serviços gerais, especialmente de limpeza. Para Tejedadas (2007, p. 271-280), “a falta de sentido das medidas [...] também conduz ao seu esvaziamento, enquanto possibilidade de promover experiências de sociabilidade que articulem responsabilização e pertencimento. Diante da falta de sentido, o caráter punitivo das medidas ganha destaque”.

[...] tem unidades executoras onde eles realizam serviços gerais, serviços de limpeza. [...] Muitas vezes [...] o adolescente acaba cumprindo tarefas, e aquela dimensão socioeducativa da conversa do olho no olho de estar podendo fazer reflexões ainda falta. (OS2)

Eu fiquei na parte da cozinha, então eu lavava louça, eu ajudava servir, eu passava pano no chão às vezes, varria, só isso, não fazia nada de mais. (AD3)

Eles ajudam desde a faxina até atividades administrativas, dependendo da UE, atendem ao público, atende o telefone, atende porta. E nas que precisam ajudar na higiene, na limpeza [...]. (OS4b)

Evidencia-se, também, **a ausência de efetividade no acompanhamento à medida socioeducativa de PSC**, que se restringe à assinatura periódica de uma folha de comparecimento à unidade de execução de PSC (instituição onde o adolescente cumpre esta medida socioeducativa), à contatos telefônicos entre o Programa de Execução de Medidas Socioeducativas, no caso o CREAS, e Unidades Executoras, e reuniões quinzenais entre os mesmos para acompanhamento dos adolescentes. Observa-se a burocratização da execução da medida socioeducativa de PSC:

[...] se elas acompanhavam era só pelas minhas folhas que eu dava pra eles, porque me chamar pra conversar ou pra falar comigo não, a não ser

assim tipo passar por mim e perguntar, passar lá dentro mesmo do CREAS e perguntar quando eu ia pegar minhas passagens [...]. [...] eu acho que elas participavam dentro do possível, mas era só pelos meus dados que iam pra elas, porque comigo elas nunca me chamaram pra ter uma conversa. (AD1)

Eles acham fácil, fazer isso entendeu, dizem só vou lá fazer o que eu tenho que fazer e deu. Não faço mais e depois vou só na outra quarta, vou lá faço, fico uma s horinhas sem fazer nada e deu. Eu acho que tinha que ter um acompanhamento, ter uma atenção pra eles, uma pessoa pra conversar contigo, saber da tua vida. (F2b)

A PSC também deveria ter esse acompanhamento, mas como ela é executada por entidades voluntárias muitas vezes não tem o profissional específico para fazer este atendimento, então fica frágil o acompanhamento do adolescente, é o caso da (adolescente), eu tive pouco contato com a (adolescente) para dizer nenhum, ela esteve aqui em uma acolhida e foi encaminhada para uma unidade de execução. Existe uma supervisão onde nós vamos nas unidades, fazemos perguntas sobre estes acompanhamentos, mas muitas vezes este acompanhamento mais de perto, de se verificar a situação não se consegue fazer na PSC [...].O acompanhamento da unidades de execução ainda é frágil [...]. [...] são entidades voluntárias que não tem profissionais para fazer o acompanhamento. Muitas vezes [...] o adolescente acaba cumprindo tarefas, e aquela dimensão socioeducativa da conversa do olho no olho de estar podendo fazer reflexões ainda falta. (OS2)

[...] elas (CREAS) vem aqui uma vez por semana elas acompanham a chamada deles, a lista de presença porque antes de ir embora eles (adolescentes) assinam a presença com as horas que eles cumpriram, a data e o ano e colocam a assinatura do lado pra constar que eles estiveram aqui. (GS1)

[...] as medidas que vem de violência na escola, geralmente são PSC, são de serviço comunitário e a gente não acompanha e são muito curtas, são medidas de 8 semanas, de 4 semanas, no final da medida eles levam o comprovante de frequência escolar e às vezes nem conseguem levar o comprovante da frequência escolar, então quando chega aqui pra gente porque isso demora né, até correr todo o processo. Chegam aqui pra primeira entrevista, vão pro serviço comunitário e voltam, acabou, depois de 6 meses do acontecido, às vezes os processos demoram, então a gente acaba não acompanhando [...]. (OS3)

Verifica-se, nesse sentido, a necessidade de um acompanhamento mais efetivo e sistemático. **A Lei do SINASE, aprovada em 18 de janeiro de 2012, estabelece a obrigatoriedade de elaboração pelos Programas de Execução de Medidas Socioeducativas do Plano Individual de Atendimento (PIA), inclusive para a Medida Socioeducativa em Meio Aberto de PSC.** Este instrumento deve conter a previsão, registro e gestão das atividades a serem desenvolvidas com o adolescente, devendo ser construído com a participação do jovem e seus pais ou responsáveis (BRASIL, 2012). Sabe-se, contudo, que sua implementação levará algum tempo, visto que a Lei do SINASE foi sancionada há pouco tempo.

[...] tem que ter medida socioeducativa, mas tem que ter aquele acompanhamento pra fazer eles ter um futuro, uma visão mais a frente [...]. Não só chegar ali e botar o adolescente pra fazer o serviço ali e pronto, aí depois esquecer [...]. No momento que ele chegou ali já dá uma meta, já conversa, pega ele leva pra um canto, conversa, olha tem um futuro, o que tu quer ser no futuro, tu quer um futuro pra frente ou tu quer continuar na mesma. Tem que ter um acompanhamento de conversa, um papo com uma psicóloga [...]. (F2a)

Com relação aos objetivos das medidas socioeducativas, quais sejam: a **responsabilização do adolescente quanto às consequências lesivas do ato infracional; a integração social do adolescente e a garantia de seus direitos individuais e sociais; e a desaprovação da conduta infracional** (BRASIL, 2012), as seguintes falas são observadas:

Tem a medida socioeducativa para que ele possa resgatar valores, pra que possa ser trabalhado algumas coisas [...]. (GS2a)

Vamos conversar, vamos arrumar uma meta pra ti tu quer, vamos ver um serviço, vou te encaminhar numa entrevista, tu quer trabalhar, tem vontade de trabalhar, vou te encaminhar. (F2a)

[...] a gente tenta trabalhar sempre nesse foco da educação nunca quer que seja uma coisa de punição pra eles [...]. (GS3)

Se eu estou pegando um rapaz que fez uma coisa lá e não está estudando e é de menor, qual é o teu futuro, que [...] tu quer, nós temos aqui uma oportunidade de emprego, tu quer aceitar, tu quer uma oportunidade, tu quer crescer na vida, entendeu. Falar isso com ele, tanto com o meu, tanto com quantas crianças que tem socioeducativa aí pra poder encaminhar, pra tirar de um caminho e botar pra outro mais plausível pro futuro. (F2a)

As falas descritas acima apontam para o sentido e finalidade das medidas socioeducativas, sendo associados à **questões de responsabilização do jovem em conflito com a lei, à práticas sociais, educativas e pedagógicas que propiciem a transformação social da realidade vivenciada e à construção de um projeto de vida**. Nesta perspectiva, a política de atendimento socioeducativo busca garantir e efetivar os direitos humanos dos adolescentes em conflito com a lei, abarcando um conjunto de ações que necessitam da articulação e intersetorialidade das políticas públicas para sua concretização.

[...] A garantia de direitos civis, políticos, sociais, econômicos e culturais, na perspectiva da sua indivisibilidade e universalidade, é fundamental para o exercício da cidadania. A garantia de direitos humanos é condição para que

todos, especialmente aqueles mais vulnerabilizados pelas expressões da questão social, possam alcançar patamares de dignidade humana. As políticas públicas, produzidas na órbita do Estado configuram-se, assim, em condição para a materialização de direitos (TEJADAS, 2007, p. 281).

Dessa forma, diversos são os esforços que precisam ser empreendidos na direção de concretização das políticas públicas de defesa dos direitos humanos da juventude em conflito com a lei, visando superar-se o ainda presente binômio da tutela e punição, que historicamente permeiam as políticas de atendimento socioeducativo.

No entanto, não há como se abstrair que as medidas socioeducativas estão envoltas por questões relacionadas ao controle sociopenal, que evoca práticas voltadas à criminalização da pobreza e judicialização da questão social, desconsiderando-se, desta forma, a produção e reprodução da vida social, ou seja, a totalidade social. Tais medidas, nesta perspectiva, apresentam-se sob o espectro de práticas punitivas, repressivas, coercitivas, de natureza sancionatória e retributiva, em detrimento de elementos educativos e pedagógicos, sendo desqualificadas e esvaziadas de seu sentido e significado.

É importante frisar que o reconhecimento do caráter penal e sancionatório da medida socioeducativa não retira a tarefa e o desafio pedagógico que se colocam para a Justiça da Infância e Juventude e para os programas de atendimento socioeducativo. Este aspecto relaciona-se em primeiro lugar com a identificação das finalidades a que se destinam as sanções e sua interface com as demais políticas, e em segundo com a concepção do adolescente, enquanto sujeito de direitos (SPOSATO, 2006, p. 141).

A judicialização dos conflitos e situações de violências nas escolas, enquanto uma manifestação da questão social, insere-se nestes processos sociais contraditórios, marcados por aspectos relacionados à seletividade e segregação, onde a vulnerabilidade social transforma-se em vulnerabilidade penal, ensejando na criminalização e em processos discriminatórios e excludentes. Dessa forma, o processo de judicialização e de responsabilização, via medida socioeducativa, acaba se constituindo como uma forma de punir os pobres.

Isto exige dos operadores do Sistema de Atendimento Socioeducativo a compreensão e o olhar atento acerca dos processos contraditórios que conformam esta realidade social, de forma a romper-se com práticas sociais e históricas de repressão e punição no atendimento à juventude em conflito com a lei. Tais esforços

são fundamentais para promover-se a garantia e defesa dos direitos humanos destes jovens. Para sua efetivação, faz-se necessário, ainda, o fortalecimento do Sistema de Garantia de Direitos e a articulação e intersectorialidade entre as políticas públicas, visando o atendimento integral às necessidades sociais dos adolescentes.

Ainda, em meio aos processos e determinações sociais que ensejam em práticas punitivas e retributivas, inspirando processos de exclusão e segregação, faz-se necessário o investimento em práticas como a Justiça Restaurativa e Cultura de Paz, em ações de prevenção e sensibilização para o enfrentamento, mediação e resolução de conflitos e situações de violências nas escolas, buscando a resolução não violenta por meio do diálogo e da negociação, os quais possibilitam a restauração de relações interpessoais.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os resultados deste estudo apontam para uma realidade que, determinada por processos históricos, políticos, econômicos, sociais e culturais e engendrada em um movimento contraditório, é ocultada e revelada face às relações sociais, à produção e reprodução da vida social. Trata-se da realidade social dos adolescentes em conflito com a lei, que cerceados do atendimento de suas necessidades sociais, têm seus direitos fundamentais reiteradamente violados.

Ao descortinar a trajetória dos adolescentes que participaram deste estudo, os quais vivenciaram situações de violências que se judicializaram, percebe-se que a experiência social destes sujeitos é marcada pela heterogeneidade e diversidade de suas trajetórias, histórias e vivências, próprias da realidade social, condição e modo de vida por eles experimentados. Tais determinações refletem e reforçam as características próprias da etapa de vida a qual se encontram, onde aspectos relacionados à construção e afirmação de uma identidade social, à socialização e pertencimento vão delineando seus projetos de vida.

A questão da judicialização das violências nas escolas, considerada como atos infracionais praticados por adolescentes no ambiente escolar e que repercutem na aplicação de medidas socioeducativas, encontra-se embaraçada nesta trama social, evidenciando uma dupla questão: de um lado, a canalização dos conflitos e situações de violências ocorridos no âmbito da escola para o Sistema de Justiça, que, implicada na delegação de responsabilidades da instituição escolar à esfera do judiciário, na tentativa de resolução destas questões, repercute na judicialização das relações escolares, e de outro, os consequentes processos de exclusão e discriminação que acabam resultando na evasão e abandono escolar, abalando a universalização do direito à educação.

Em meio a este cenário social, questiona-se, ainda, o papel da escola, que de um espaço de aprendizagem, socialização e proteção, passa a um espaço de ameaça, insegurança e medo, agudizando ainda mais esses processos excludentes. A questão das violências nas escolas e a dificuldade de resolução destes impasses pela instituição escolar elucidam a fragilidade da capacidade de estabelecimento de canais de comunicação entre os diversos atores do espaço escolar, bem como obstáculos ao processo de aprendizado.

Diversos aspectos contribuem para a judicialização dos conflitos e das situações de violências nas escolas e, conseqüentemente, para o cumprimento de medidas socioeducativas em meio aberto. Dentre estes aspectos encontram-se expressões da questão social, tais como a pobreza e a violência, especialmente a violência estrutural, além das violências exercidas pela própria instituição escolar (violência simbólica e institucional), a questão da exclusão e discriminação, decorrentes do próprio processo de judicialização de conflitos e situações de violências no espaço escolar e de mecanismos de expulsão utilizados pela própria escola, que acabam por resultar no abandono e evasão escolar e no conseqüente aprofundamento da vulnerabilidade social dos jovens, o esvaziamento de ações pedagógicas e autoridade escolar, bem como processos de segregação, seletividade e criminalização da pobreza.

A expressão da violência na instituição escolar apresenta-se como uma refração da questão social na sociedade contemporânea. Na tentativa de enfrentamento aos conflitos e situações de violências pelas escolas, a intervenção policial e a judicialização são pensadas, muitas vezes, como formas de resolução para tais questões, o que sugere uma tendência histórica de estar-se transformando em caso de polícia uma expressão da questão social. Ainda, verificam-se estratégias que variam entre tratar estas questões, além de caso de polícia, como uma questão de segurança, como um caso para as famílias ou da escola.

Dessa forma, observa-se que situações de baixo potencial ofensivo, que na maioria das vezes podem ser resolvidas em uma primeira abordagem pela escola, vêm sendo tratadas como caso de polícia. Evidencia-se, neste sentido, que a instituição escolar não está preparada para lidar com os conflitos e as situações de violências existentes no espaço escolar, acarretando no enfraquecimento e esvaziamento de relações, ações e estratégias pedagógicas, além do esvaziamento da autoridade escolar.

Contudo, existem escolas que apresentam iniciativas e ações voltadas ao enfrentamento destas questões, onde, por meio da prevenção, da sensibilização, do diálogo e de práticas restaurativas, realizam a mediação e resolução de tais situações, buscando a resolução não violenta dos conflitos e a construção de uma cultura de paz por meio do diálogo e negociação, o que possibilita a reparação de danos e a restauração de relações interpessoais.

Verifica-se neste estudo, a partir da análise dos resultados, que dos cinco adolescentes entrevistados que vivenciaram situações de violências nas escolas, dois encontram-se fora da escola, o que evidencia as marcas deste processo contraditório. Soma-se ainda a esta questão, a fragilidade das políticas públicas em assegurar a efetivação dos direitos humanos, especialmente o direito à educação, dificultando a garantia do acesso e a permanência dos adolescentes na escola.

Diante deste contexto, as medidas socioeducativas apresentam-se, também, envoltas por questões relacionadas ao controle sociopenal, o qual abarca práticas voltadas à criminalização da pobreza e judicialização da questão social, desconsiderando-se a produção e reprodução da vida social, ou seja, a totalidade social. Apesar do status concebido às crianças e adolescentes com a Doutrina da Proteção Integral como sujeitos de direitos, e dos novos horizontes emancipatórios conquistados com o ECA, evidencia-se, em meio a este processo histórico e social, o retorno de práticas coercitivas e repressivas no trato à infância e juventude, especialmente à juventude em conflito com a lei. As medidas socioeducativas, nesta perspectiva, apresentam-se sob o espectro de práticas punitivas, repressivas, coercitivas, de natureza sancionatória e retributiva, que em detrimento de elementos educativos e pedagógicos, são desqualificadas e esvaziadas de seu sentido e significado.

A judicialização dos conflitos e situações de violências nas escolas, enquanto uma manifestação da questão social, insere-se nestes processos sociais contraditórios, marcados por aspectos relacionados à seletividade e segregação, onde a vulnerabilidade social transforma-se em vulnerabilidade penal, ensejando na criminalização e em processos discriminatórios e excludentes. Dessa forma, o processo de judicialização e de responsabilização, via medida socioeducativa, acaba se constituindo como uma forma de punir os pobres. O processo de judicialização opera, desta forma, não na busca pela garantia de direitos humanos e proteção social, mas sim na ótica da seletividade, segregação e eliminação das questões de conflitos e situações de violências relacionados à escola, apresentando contradições na sua concepção.

Assim, em meio a estas determinações, iniciativas como a Justiça Restaurativa, a Cultura de Paz, ações de prevenção, sensibilização e diálogo são apontadas pelos orientadores socioeducativos como alternativas para o

enfrentamento, mediação e resolução de conflitos e situações de violências nas escolas face a intervenção policial, criminalização e judicialização, além do chamamento da responsabilidade da família e da escola para com estas questões. Faz-se necessário, ainda, a constante formação e capacitação dos educadores e demais operadores do sistema de garantia de direitos para com a resolução destas questões, realizando um trabalho em conjunto com a rede de apoio social, por meio da articulação das políticas públicas.

Neste sentido, diversos são os esforços que precisam ser empreendidos na direção de concretização das políticas públicas de defesa dos direitos humanos da juventude em conflito com a lei, visando superar-se o ainda presente binômio da tutela e punição, que historicamente permeiam as políticas de atendimento socioeducativo.

No que concerne à relação entre a escola e o adolescente em cumprimento de medidas socioeducativas em meio aberto, e as implicações disso para a sua vida, de sua família e de sua comunidade, é importante que esta se torne objeto de reflexão, com a finalidade de estabelecer dispositivos que favoreçam a garantia e o exercício do direito à educação deste adolescente. A educação, conforme prevista no artigo 53 do ECA (BRASIL, 1990) e demais legislações vigentes, constitui direito fundamental da criança e do adolescente, e visa o pleno desenvolvimento destas pessoas, o preparo para o exercício da cidadania e a qualificação para o trabalho. As medidas socioeducativas têm uma relação direta com o direito à educação e com a escola (instituição que concretiza e expressa o direito à educação).

As medidas socioeducativas preveem como responsabilidade do orientador socioeducativo o acompanhamento da frequência escolar, o que leva a considerar que essa frequência é obrigatória ao adolescente em cumprimento de medida socioeducativa. Segundo o ECA (BRASIL, 1990), artigo 119, inciso II, é de responsabilidade do orientador “supervisionar a frequência e o aproveitamento escolar do adolescente, promovendo, inclusive, sua matrícula”.

Assim, a frequência escolar constitui uma obrigação do adolescente que se encontra em cumprimento de medidas socioeducativas, e também constitui-se em obrigação dos Serviços que executam estas medidas garantirem o direito à educação a estes adolescentes, encaminhando-os quando necessário à escola. A situação de inclusão escolar dos adolescentes, especialmente os que se encontram

em conflito com a lei, infelizmente, tem se revelado em seu avesso, ou seja, grande parte dos adolescentes em cumprimento de medidas socioeducativas estão em situação de abandono e evasão escolar, o que evidencia as dificuldades do processo de escolarização destes adolescentes.

O cenário social favorece que, também na escola, os adolescentes em geral e, especialmente, os adolescentes em conflito com a lei, sejam vistos e recebidos como aqueles que poderão desestruturar e tumultuar o ambiente escolar. Isto acaba por agudizar os processos segregacionistas, discriminatórios e excludentes, os quais operam na negação e violação de direitos, principalmente o direito fundamental à educação.

Nesta perspectiva, as medidas socioeducativas em meio aberto de PSC e LA requerem das entidades e serviços que as executam a articulação com os demais órgãos e serviços governamentais e não-governamentais responsáveis pela garantia dos direitos da criança e do adolescente, onde a família e a educação ocupam espaço fundamental. Dessa forma, o diálogo entre a escola e os serviços de execução de medidas socioeducativas em meio aberto é essencial para o sucesso da medida aplicada. As diferentes contribuições ampliam as possibilidades e apontam novos caminhos para o rompimento com a prática infracional.

No que se refere ao enfrentamento das medidas socioeducativas aos conflitos e situações de violências nas escolas, além de alternativas como a Justiça Restaurativa e Cultura de Paz, tais medidas tem como tarefa chamar a responsabilidade da escola para com a garantia e o cumprimento do direito à educação, já que tem como escopo o chamamento da responsabilidade do Estado no sentido da concretização e articulação das demais políticas públicas.

A Socioeducação, enquanto política de atendimento socioeducativo que busca garantir e efetivar os direitos humanos dos adolescentes em conflito com a lei, abarca um conjunto de ações que necessitam da articulação e intersetorialidade das políticas públicas para sua concretização. Nesse sentido, diversos são os desafios para a garantia da promoção, proteção e defesa dos direitos destes adolescentes, já que o campo da socioeducação é permeado, atravessado por inúmeras tensões que repercutem no acesso às políticas públicas.

Dessa forma, faz-se necessário o fortalecimento da relação entre a política socioeducativa e a política educacional, visando à efetivação e concretização do

direito à educação e a garantia do acesso e permanência dos adolescentes em conflito com a lei na escola. A compreensão acerca das questões decorrentes da entrada e permanência do adolescente em cumprimento de medidas socioeducativas na escola implica em considerar que a educação escolar é atravessada e constituída por processos históricos, políticos, econômicos, sociais, culturais, éticos e também, psicológicos. No ambiente escolar, identificam-se todas as tensões, conflitos, antagonismos que estão presentes na convivência coletiva.

O presente estudo, em consonância com a realidade social da juventude em conflito com a lei, busca estabelecer e propiciar a continuidade dos processos de discussão e reflexão acerca da temática das medidas socioeducativas em meio aberto e a relação com a judicialização das violências nas escolas. Visa, nesta perspectiva, contribuir para a garantia da promoção, proteção e defesa dos direitos da juventude em conflito com a lei, colaborando para a produção de conhecimentos científicos e para o aprimoramento e qualificação das políticas públicas voltadas a esses jovens, afirmando-se a defesa dos direitos humanos, a emancipação e autonomia dos sujeitos, a ampliação e consolidação da cidadania, a eliminação de todas as formas de preconceito, além da equidade e justiça social, possibilitando a transformação dessa realidade social, conforme preconizado no Projeto Ético-político do Serviço Social (CFESS, 2005).

REFERÊNCIAS

ABRAMOVAY, M. et al. **Violências nas escolas**. Brasília: UNESCO, Coordenação DST/AIDS do Ministério da Saúde, Secretaria de Estado dos Direitos Humanos do Ministério da Justiça, CNPq, Instituto Ayrton Senna, UNAIDS, Banco Mundial, USAID, Fundação Ford, CONSED, UNDIME, 2002. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001257/125791porb.pdf>>. Acesso em: 11 ago. 2012.

ABRAMOVAY, M.; RUA, M. G. (Org.) **Violência nas escolas**. Brasília: UNESCO, Coordenação DST/AIDS MS, Secretaria de estado dos Direitos Humanos, CNPq, Instituto Ayrton Senna, UNAIDS, Banco Mundial, USAID, Fundação Ford, CONSED, UNDIME, 2002. 400 p.

ABRAMOVAY et alli., M. **Escolas inovadoras: experiências bem-sucedidas em escolas públicas**. Brasília: UNESCO, 2003. 428 p.

ABRAMOVAY, M.; CUNHA, A. L. **Discriminação: uma face da violência nas escolas**. 2009. Disponível em: <www.miriamabramovay.com/site/index.php?option=com>. Acesso em: 15 dez. 2012.

ABRAMOVAY, M, (Coord.). **Revelando tramas, descobrindo segredos: violência e convivência nas escolas / Miriam Abramovay, Anna Lúcia Cunha, Priscila Pinto Calaf**. Brasília: Rede de Informação Tecnológica Latino-americana - RITLA, Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal - SEEDF, 2009. p. 469-495.

ABRAMOVAY, M. Violências nas escolas: situação e perspectiva. In: **Violência, mediação e convivência na escola**. Boletim 23. 2005. Disponível em: <<http://tvbrasil.org.br/fotos/salto/series/215810Debateviolencia.pdf>>. Acesso em: 10 ago. 2012.

ABRAMOVAY, M. (Coord). **Cotidiano das escolas: entre violências**. Brasília: UNESCO, Observatório de Violência, Ministério da Educação, 2006. 404 p.

ABRAMOVAY, M. Escola e Violências. In: **Revista Observare**. A revista do Observatório Interdisciplinar de Segurança Pública do Território. Volume 4. 2008. Disponível em: <www.observatorioseguranca.org>. Acesso em: 10 ago. 2012.

ABRAMOVAY, M. **O bê-á-bá da intolerância e da discriminação**. Disponível em: http://www.unicef.org/brazil/pt/Cap_02.pdf. Acesso em: 15 dez. 2012.

ABRAMOVAY, M.; CALAF, P. Bullying: uma das faces das violências nas escolas. In: **Revista Jurídica Consulex** - ano xiv - nº 325 - 1º de agosto/2010. Disponível em: <http://www.cpers15nucleo.com.br/textos/artigo_bullying.pdf>. Acesso em: 15 dez. 2012.

AGUINSKY, B.G.; ALENCASTRO, E.H. Judicialização da questão social: rebatimentos nos processos de trabalho dos assistentes sociais no Poder Judiciário. In: **Revista Katálysis**, Florianópolis, v. 9, n. 1, p. 19-26, jan./jun. 2006. Disponível em: <<http://www.periodicos.ufsc.br/index.php/katalysis/article/view/5926/5445>>. Acesso em: 11 ago. 2012.

ALENCAR, H. F. et al. **Função Escolar x Evasão**: a falência da educação para o trabalho. 2010. Disponível em: <<http://www.revistapsicologia.ufc.br/images/pdf/ano1edicao2/artigos/ano1edicao2010.pdf>>. Acesso em: 15 dez. 2012.

ALÉSSIO, F. C. **A violência simbólica na escola**: uma abordagem a partir da visão de educandos e educadores. UNISAL Americana: 2007. Disponível em: <http://www.am.unisal.br/pos/strictoeducacao/pdf/dissertacoes/Fernanda_Alessio.pdf>. Acesso em: 15 dez. 2012.

ALMEIDA, B. C. M. Medidas Socioeducativas: educação com qualidade. In: **Direitos humanos e medidas socioeducativas: uma abordagem jurídico-social**/Organizadora Ana Celina Bentes Hamoy – Belém: Movimento República de Emaús; Centro de Defesa da Criança e do Adolescente (CEDECA-EMAÚS), 2007. Disponível em: <http://www.movimentodeemaus.org/pdf/publicacoes/livros/direitos_humanos_e_measures.pdf>. Acesso em: 10 ago. 2012.

ALVES, V. A Escola e o Adolescente sob medida sócio-educativa em Meio Aberto. In: **Rev. Bras. Adolescência e Conflitualidade**, 2010 (3): 23-35. Disponível em: <<http://periodicos.uniban.br/index.php/RBAC/article/viewFile/164/123>>. Acesso em: 11 ago. 2012.

ANTUNES, R. Crise capitalista contemporânea e as transformações no mundo do trabalho. In: **Capacitação em serviço social e política social**: Módulo I: Crise contemporânea, questão social e serviço social. Brasília: UNB, CEAD, 1999.

ARAÚJO, A. P. **Justiça Restaurativa na escola**: perspectiva pacificadora? Dissertação de Mestrado. Porto Alegre: PUCRS, 2010.

BARATTA, A. **Criminologia crítica e crítica do direito penal**: introdução à sociologia do direito penal. 3. ed. Rio de Janeiro: Revan, 2002.

BRASIL. Lei 8.069, de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, 13 jul. 1990.

BRASIL. Secretaria Especial dos Direitos Humanos. **Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo – SINASE**. Brasília: CONANDA, 2006.

BRASIL. Ministério Público de Minas Gerais. **Medidas Socioeducativas**: apontamentos sobre a política socioeducativa segundo as diretrizes estabelecidas no Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA. Minas Gerais: Central de Apoio Operacional das Promotorias de Justiça da Infância e da Juventude, 2009.

Disponível em: <www.mp.mg.gov.br/portal/public/interno/arquivo/id/3838>. Acesso em: 03 jul. 2012.

BRASIL. Lei 12.594, de 18 de janeiro de 2012. Institui o Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo (Sinase), regulamenta a execução das medidas socioeducativas destinadas a adolescente que pratique ato infracional; e altera as Leis nos 8.069, de 13 de julho de 1990 (Estatuto da Criança e do Adolescente); 7.560, de 19 de dezembro de 1986, 7.998, de 11 de janeiro de 1990, 5.537, de 21 de novembro de 1968, 8.315, de 23 de dezembro de 1991, 8.706, de 14 de setembro de 1993, os Decretos-Leis nos 4.048, de 22 de janeiro de 1942, 8.621, de 10 de janeiro de 1946, e a Consolidação das Leis do Trabalho (CLT), aprovada pelo Decreto-Lei no 5.452, de 1o de maio de 1943. **Diário Oficial da União**, Brasília, 18 jan. 2012.

BRASIL. Conselho Nacional de Assistência Social. **Tipificação Nacional de Serviços Socioassistenciais**. Brasília: CNAS, 2009.

BRASIL. Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome. **Política Nacional de Assistência Social**. Brasília: Secretaria Nacional de Assistência Social, 2004.

BRASIL. Projeto de Lei nº. 4.529/04, de 2004. Dispõe sobre o Estatuto da Juventude e dá outras providências.

BRASIL. **Lei Nacional de Combate ao Bullying**, Projeto de Lei nº 6.481/09 de de 2009.

BRASIL. **Levantamento Nacional Atendimento Socioeducativo ao Adolescente em Conflito com a lei**. Secretaria de Direitos Humanos da Presidência da República (SDH/PR). Brasília, 2011.

BORSA, J. C. **O papel da escola no processo de socialização infantil**. 2007. Disponível em: <<http://www.psicologia.pt/artigos/textos/A0351.pdf>>. Acesso em: 15 dez. 2012.

CABRAL, E.A. (org.). **Sistema de Garantia de Direitos**: um caminho para a proteção integral. Recife: CENDHEC, 1999.

CANDAU, V. M. **Direitos humanos, violência e cotidiano escolar**. Disponível em: www.dhnet.org.br/direitos/militantes/veracandau/candau_dhviolencia.html. Acesso em: 15 dez. 2012.

CARVALHO, D. B.B. **Criança e adolescente**. In: Capacitação em serviço social e política social. Brasília: UnB-Cead, 2000.

CASTRO, L. R. (org.). Consumo e a infância barbarizada: elementos da Modernização brasileira ? In: **A Infância na Cultura do Consumo**. Disponível em: <http://www.psicologia.ufrj.br/nipiac/images/stories/livros/infancia_e_adolescencia_na_cultura_do_consumo.pdf>. Acesso em: 15 dez. 2012.

- CAVALLI, M. **Violência Estrutural: enfrentamentos para o Serviço Social?** Disponível em: <<http://intertemas.unitoledo.br/revista/index.php/ETIC/article/viewFile/2596/2302>> . Acesso em: 15 dez. 2012.
- CFESS, **Lei de Regulamentação da profissão**. Porto Alegre, CRESS 10ª Região. Coletânea de Leis, 2005.
- CHARLOT, B. Violência nas escolas: como os sociólogos franceses abordam essa questão. **Sociologias**, n. 8, jul./dez. 2002.
- CHARLOT, B.; ÉMIM, J. C. (Coords.). **Violences à l'école: état de savoirs**. Paris: Masson & Armand Colin Éditeurs, 1997.
- CHIZZOTTI, A. **A pesquisa em ciências humanas e sociais**. São Paulo: Cortez, 2001.
- CHRISPINO, Á.; CHRISPINO, R. S. P. A judicialização das relações escolares e a responsabilidade civil dos educadores. In: **Ensaio: avaliação de políticas públicas. Educ.**, Rio de Janeiro, v. 16, n. 58, p. 9-30, jan./mar. 2008. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ensaio/v16n58/a02v1658.pdf>>. Acesso em: 10 ago. 2012.
- COSTA, A. P. M. **As garantias processuais e o Direito Penal Juvenil: como limite na aplicação da medida socioeducativa de internação**. Porto Alegre: Livraria do Advogado, 2005.
- COMIRAN, G. **Crianças e Adolescentes infrequentes na escola: desafios e limites dos mecanismos protetivos de direitos**. Porto Alegre, 2009.
- CURY, C. R. J. **Educação e contradição: elementos metodológicos para uma teoria crítica dos fenômenos educativos**. São Paulo: Cortez, 1985.
- DISKIN, L. **Cultura de paz: redes de convivência**. Disponível em: <<http://www1.sp.senac.br/hotsites/gd4/culturadepaz/arqs/cartilha.pdf>>. Acesso em: 15 dez. 2012.
- ESTEVES, J. L. M. Cidadania e judicialização dos conflitos sociais. In: **Revista Jurídica**, Ano I, nº. 1. Disponível em: <http://web.unifil.br/docs/juridica/01/Revista%20Juridica_01-10.pdf>. Acesso em: 10 ago. 2012.
- FÁVERO, E. T.; MELÃO, M. J. R.; JORGE, M. R. T. (Orgs.). **O Serviço Social e a psicologia no judiciário**. São Paulo: Cortez, 2005.
- FÁVERO, E. T. Entre proteção e punição: o controle sociopenal dos adolescentes. In: **Revista Serviço Social e Sociedade**, São Paulo, n. 109, p. 201-204, jan./mar. 2012.
- FERREIRA, L. A. M. Execução das medidas socioeducativas em meio aberto: prestação de serviços à comunidade e liberdade assistida. In: ILANUD; ABMP;

SEDH; UNFPA (orgs.). **Justiça, Adolescente e Ato Infracional: socioeducação e responsabilização**. São Paulo: ILANUD, 2006. p. 397-426.

FLANNERY, D. J. **School violence: risk, preventive intervention and policy**. New York: Eric Clearinghouse on Urban Education, Institute for Urban and Minority Education, Teachers College, Columbia University, 1997. (Urban diversity series; 109).

GARCIA, J. Indisciplina na Escola: uma reflexão sobre a dimensão preventiva. In: **R. paran. Desenv.**, Curitiba, n.95, jan./abr. 1999, p. 101-108. Disponível em: <<http://www.ipardes.pr.gov.br/ojs/index.php/revistaparanaense/article/view/275>>. Acesso em: 15 dez. 2012.

GALVÃO, I. **Conflito sim, violência não**. Disponível em: <<http://www.letras.ufmg.br/espanhol/pdf%5C%C3%89tica%20e%20cidadania%5CConflito%20sim%20viol%C3%Aancia%20n%C3%A3o.pdf>>. Acesso em: 15 dez. 2012.

GIAQUETO, A. Caminhos para a atenção à infância e adolescência no Brasil: as políticas sociais e as legislações. In: **Revista Ágora: Políticas Públicas e Serviço Social**, n. 4, 2006. Disponível em <<http://www.assistentesocial.com.br>>. Acesso em: 7 nov. 2012.

GAMA, M. Cultura de paz e Justiça Restaurativa. In: PELIZZOLI, M. (Org.). **Cultura de paz: educação do novo tempo**. Recife: Ed. Universitária da UFPE, 2008.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. São Paulo: Atlas, 2006.

GONÇALVES, L. A. O.; SPOSITO, M. P. Iniciativas públicas de redução da violência escolar no Brasil. **Cadernos de Pesquisa**, n. 115, p. 101-138, mar. 2002.

GRAMS, M.L. **Violência nas escolas: não há uma receita pronta**. Disponível em: <[www.http://www.ucb.br/observatorio/noticias/n%C3%A3o%20h%C3%A1%20uma%20receita%20pronta.doc](http://www.ucb.br/observatorio/noticias/n%C3%A3o%20h%C3%A1%20uma%20receita%20pronta.doc)>. Acesso em: 15 dez. 2012.

GUIMARÃES, E. Violências nas escolas: o contexto do tráfico de drogas. In: **Violência, mediação e convivência na escola**. Boletim 23. 2005. Disponível em: <<http://tvbrasil.org.br/fotos/salto/series/215810Debateviolencia.pdf>>. Acesso em: 10 ago. 2012.

GUIMARÃES, Nadia Araújo. Trajetórias inseguras, autonomização incerta: os jovens e o trabalho em mercados sob intensas transições ocupacionais. In: CAMARANO, A. A. (org.) **Transição para a vida adulta ou vida adulta em transição?** Rio de Janeiro: IPEA, 2006.

ILANUD. **Quando o Estado agride a criança**. Disponível em: <http://www.unicef.org/brazil/pt/Cap_06.pdf>. Acesso em: 15 dez. 2012.

IAMAMOTO, M. V. Questão social, família e juventude: desafios do trabalho do assistente social na área sociojurídica. In: SALES, M.A.; MATOS, M.C.; LEAL, M.C

(Org.). **Política Social, Família e Juventude**: uma questão de direitos. 3.ed. São Paulo: Cortez, 2004.

IAMAMOTO, Marilda Villela. **Serviço Social em tempo de capital fetiche**: capital financeiro, trabalho e questão social. São Paulo: Cortez, 2010.

IAMAMOTO, Marilda Villela. A questão social no capitalismo. **Temporalis**: Revista da Associação Brasileira de Ensino e Pesquisa em Serviço Social (ABEPSS), Brasília: GRAFLINE, n. 3, ano II, jan.jun. p. 9-31, 2001.

IAMAMOTO, Marilda Villela. V. **O Serviço Social na Contemporaneidade**: trabalho e formação profissional. 14. ed. São Paulo: Cortez, 2008.

JÚNIOR, L. C.V.; HENRIQUES, J. C. Violência escolar, bullying e a problemática da responsabilidade civil. In: **ATHENAS**, vol. I, n. 1, jan.-jun. 2012. Disponível em: <http://www.fdcl.com.br/revista/site/download/fdcl_athenas_11_luiz_jose_carlos.pdf>. Acesso em: 10 ago. 2012.

KONZEN, A. A. **Pertinência Socioeducativa**: reflexões sobre a natureza jurídica das medidas. Porto Alegre: Livraria do Advogado, 2005.

KOSIK, K. **Dialética do concreto**. 5ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2002.

LATERMAN, I. **Violência incivilidades e indisciplinas no meio escolar**: Um estudo de duas escolas da rede pública. Dissertação de Mestrado. Florianópolis: Universidade Federal de Santa Catarina, 2003, mimeo.

LEFEBVRE, H. **Lógica formal, lógica dialética**. Rio de Janeiro: Ed. Civilização Brasileira, 1995.

LIBERATI, W. D. Execução de medida socioeducativa em meio aberto: Prestação de Serviços à Comunidade e Liberdade Assistida. In: **ILANUD; ABMP, SEDH; UNFPA (orgs.)**. Justiça, Adolescente e Ato Infracional: socioeducação e responsabilização. São Paulo: ILANUD, 2006. p. 367-395.

LIMA, F.S.; VERONESE, J.R.P. Medidas sócio-educativas: a responsabilização estatutária como antagônica da visão penal. In: FREIRE, S.M (Org.). **Anais do II Seminário Internacional Direitos Humanos, Violência e Pobreza**: a situação de crianças e adolescentes na América Latina hoje. Rio de Janeiro: Rede Sírius/UERJ, 2008.

LUZARDI, A.E. et al. Enfrentando a Violência: Educação para a Paz e Direitos Humanos na Formação Profissional. In: **Seminário Latino-Americano de Serviço Social**, 2003, Porto Alegre. Anais.

MACHADO, Clara Cardoso. **Judicialização da política. Uma reflexão a partir das tendências atuais da teoria do direito**. Jus Navigandi, Teresina, ano 15, n. 2462. 29 mar. 2010. Disponível em: <<http://jus.com.br/revista/texto/14585/judicializacao-da-politica>>. Acesso em: 30 jul. 2012.

MARCONI, M. A.; LAKATOS, E. M. **Técnicas de pesquisa**: planejamento e execução de pesquisas, amostragens e técnicas de pesquisas, elaboração, análise e interpretação de dados. – 5. ed. – São Paulo: Atlas, 2002.

MARTINELLI, M. L. O uso de abordagens qualitativas na pesquisa em Serviço Social. In: **Cadernos do Núcleo de Estudos e Pesquisa sobre Identidade**, São Paulo, n.1, p. 11-18, 1994.

MENDEZ, E. G. **Adolescentes e Responsabilidade Penal**: um debate latino-americano. Porto Alegre: AJURIS, ESMP-RS, FESDEP-RS, 2000.

MENICUCCI, C. G.; Carneiro, C. B. L. Entre monstros e vítimas: a coerção e a socialização no sistema socioeducativo de Minas Gerais. In: **Revista Serviço Social e Sociedade**, São Paulo, n. 107, p. 535-556, jul./set. 2011.

MINAYO, M.C.S. et al. (Org.). **Pesquisa Social**: teoria, método, e criatividade. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. A violência social sob a perspectiva da saúde pública. In: **Cad. Saúde Públ.**, Rio de Janeiro, 10 (supl. 1): 07-18, 1994. Disponível em: <www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext...>. Acesso em: 03 jun. 2011.

MIOTO, R. C. Família, trabalho com famílias e Serviço Social. In: **Serv. Soc. Rev.**, Londrina, v. 12, n.2, p. 163-176, jan./jun. 2010. Disponível em: <<http://www.uel.br/revistas/uel/index.php/ssrevista/article/view/7584/6835>>. Acesso em: 15 dez. 2012.

MORAES, R. Uma tempestade de luz: a compreensão possibilitada pela análise textual discursiva. In: **Ciência & Educação**, v. 9, n. 2, p. 191-211, 2003. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ciedu/v9n2/04.pdf>>. Acesso em: 15 dez. 2012.

NASCHOLD, A. C. **Redes Vinculares Comunicativas**: um dos caminhos da volta à escola. Tese de doutorado apresentada ao PPG-Educação da UFRGS. Porto Alegre, 2003.

NOVAES, Regina Célia Reyes et al. (orgs.). **Política Nacional de Juventude: diretrizes e perspectivas**. São Paulo: Conselho Nacional de Juventude; Fundação Friedrich Ebert, 2006.

PRATES, F. C. **Adolescente infrator**: a prestação de serviços à comunidade. Curitiba: Juruá, 2002.

PRATES, J. C. O planejamento da pesquisa. In: **Revista Temporalis** nº 7. Porto Alegre, ABEPSS, 2003.

RAMIDOFF, M. L. **Lições de direito da criança e do adolescente**. Curitiba: Juruá, 2008.

RAMOS, M. B. **Meninas privadas de liberdade**: a construção social da vulnerabilidade penal de gênero. Porto Alegre, 2007. 118 f.

ROLIM, M. **Bullying**: o pesadelo da escola. Porto Alegre: Ed. Dom Quixote, 2010. 155 p.

SANTOS, J. V. T. A violência na escola: conflitualidade social e ações civilizatórias. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.27, n.1, p. 105-122, jan./jun. 2001. Disponível em: <

<http://www.lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/19517/000326736.pdf?sequence=1>
>. Acesso em: 10 ago. 2012.

SARAIVA, J.B.C. **Adolescente em conflito com a lei**: da indiferença á proteção integral: uma abordagem sobre a responsabilidade penal juvenil. Porto Alegre: Livraria do Advogado, 2005.

SARAIVA, J. B. C. **Compêndio de direito penal juvenil**: adolescente e ato infracional. Porto Alegre: Livraria do Advogado, 2006.

SARAIVA, J. B.C. As garantias processuais e o adolescente a que se atribua a prática de ato infracional. In: **ILANUD; ABMP, SEDH; UNFPA (orgs.)**. Justiça, Adolescente e Ato Infracional: socioeducação e responsabilização. São Paulo: ILANUD, 2006. p. 367-395.

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

SCHMIDT, D. P. **Violência como uma expressão da questão social: suas manifestações e seu enfrentamento no espaço escolar**. 2007. Disponível em: <http://www.pucpr.br/eventos/educere/educere2008/anais/pdf/248_288.pdf>. Acesso em: 15 dez. 2012.

SIERRA, V. M. A judicialização da política no Brasil e a atuação do assistente social na justiça. In: **R. Katál.**, Florianópolis, v. 14, n. 2, p. 256-264, jul./dez. 2011. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1414-49802011000200013&script=sci_arttext>. Acesso em: 10 ago. 2012.

SILVA, J. F. S. Violência e Serviço Social: notas críticas. In: **Revista Katálysis**, Florianópolis, v. 11, n. 2, p. 265-273, jul./dez. 2008. Disponível em: <journal.ufsc.br/index.php/katalysis/article/view/8976>. Acesso em: 11 nov. 2011.

SILVA, J. F. S. **O método em Marx e o Estudo da Violência Estrutural**. Disponível em: <www.franca.unesp.br/O%20Metodo%20em%20Marx.pdf>. Acesso em: 03 jun. 2011.

SILVA, M. L. O. **Entre proteção e punição**: o controle sociopenal dos adolescentes. São Paulo: Editora Unifesp, 2011.

SPOSATI, K. B. Gato por lebre: a ideologia correcional no Estatuto da Criança e do Adolescente. In: **Revista Brasileira de Ciências Criminais**. Ano 14, n. 58, Ed. Revista dos Tribunais, jan.-fev. 2006.

TEIXEIRA, M.L.T. **Uma relação delicada: a escola e o adolescente**. 2008.

Disponível em:

<http://www.promenino.org.br/Ferramentas/Conteudo/tabid/77/ConteudoId/88cc0cd9-2ae1-42a2-bc8f-31b2f9f1f6d9/Default.aspx>. Acesso em: 11 nov. 2011.

TEJADAS, Silvia da Silva. **Juventude e ato infracional**: as múltiplas determinações da reincidência. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2007.

TRIANA, B. N. C.; OLIVEIRA, L. A. **Juventude e drogas: uma outra abordagem**.

Disponível em:

<http://www.uel.br/grupoestudo/gaes/pages/arquivos/ARTIGO%20JUVENTUDES%20E%20DROGAS%20-%20BRUNO%20E%20LUCAS%20gt%202.pdf>. Acesso em: 15 dez. 2012.

TRINDADE, J. **Delinquência juvenil**: compêndio transdisciplinar. Porto Alegre: Do Advogado, 2002.

TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais**: a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas, 1987.

VAZ, J. C. **A violência na escola**: como enfrentá-la? Disponível em: http://www.pt-pr.org.br/pt_pag/P%C3%B3lis/Desenvolvimento%20Social/Nr.%20010%20%20A%Viol%C3%Aancia%20na%20Escola.%20Como%20enfrent%C3%A1-la.pdf. Acesso em: 15 dez. 2012.

VERBICARO, L. P. Um estudo sobre as condições facilitadoras da judicialização da política no Brasil. In: **Revista Direito GV**, São Paulo 4(2), p. 389-406, jul-dez. 2008. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rdgv/v4n2/a03v4n2.pdf>. Acesso em: 10 ago. 2012.

VERONESE, J.R.; LIMA, F.S. O sistema nacional de atendimento socioeducativo (SINASE): breves considerações. **Revista Brasileira Adolescência e Conflitualidade**, Florianópolis, 1(1): 29-46, 2009. Disponível em:

periodicos.uniban.br/index.php/RBAC/article/.../38/41. Acesso em: 11 nov. 2011.

VERONESE, J. R. P. **Educação versus Punição**: a educação e o direito no universo da criança e do adolescente. Blumenau: Nova Letra, 2008.

VOLPI, M. **O adolescente e o ato infracional**. São Paulo: Cortez, 1999.

UNESCO. **Políticas públicas de/para/com as juventudes**. Brasília: UNESCO, 2004.

ZANDONATO, Z. L. **Indisciplina escolar e a relação professor aluno**: uma análise sob as óticas moral e institucional. Disponível em:

<http://www.educacao.salvador.ba.gov.br/site/documentos/espaco-virtual/espaco-praxispedagogicas/RELA%C3%87%C3%83O%20PROFESSORALUNO/indisciplina%20escolar%20e%20relacao%20professor-aluno....pdf>. Acesso em: 15 dez. 2012.

ZANELLA, M. N. Adolescente em conflito com a lei e escola: uma relação possível? In: **Rev. Bras. Adolescência e Conflitualidade**, 2010 (3): 4-22 4. Disponível em: <<http://periodicos.uniban.br/index.php/RBAC/article/viewFile/169/128>>. Acesso em: 11 nov. 2011.

ZAFFARONI, E. R. **Em busca das penas perdidas**: a perda da legitimidade do sistema penal. Rio de Janeiro: Revan, 2001.

WASELFISZ, J. J. **Mapa da violência 2011**: os jovens no Brasil. São Paulo: Instituto Sangari; Brasília, DF: Ministério da Justiça, 2011.

APÊNDICE A – Carta de apresentação e autorização institucional para pesquisa



Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul
FACULDADE DE SERVIÇO SOCIAL
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO

Porto Alegre, 10 de Novembro de 2011.

Carta de Apresentação e Solicitação de Autorização Institucional para Pesquisa

Prezado Senhor:

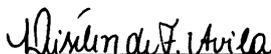
A pesquisa intitulada "A judicialização das violências nas escolas e as formas de enfrentamento das medidas socioeducativas em meio aberto na Cidade de Porto Alegre" será desenvolvida pela Mestranda Lisélen de Freitas Avila como parte da dissertação de Mestrado do Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Serviço Social da PUCRS, sob orientação da Profa. Dra. Beatriz Gershenson Aginsky, e compreenderá o primeiro semestre do ano de 2012. Objetiva analisar como as medidas socioeducativas em meio aberto na Cidade de Porto Alegre vêm enfrentando a questão das violências nas escolas que se judicializam, visando contribuir para a garantia de direitos de adolescentes em conflito com a lei. O estudo, que será realizado no âmbito do Serviço de Execução das Medidas Socioeducativas em Meio Aberto em execução nos 09 (nove) Centros de Referência Especializados de Assistência Social (CREAS) desta cidade, compreenderá como sujeitos da pesquisa adolescentes em cumprimento de medidas socioeducativas em meio aberto cujos atos infracionais referem-se a situações de violências nas escolas que se judicializaram (conforme critérios de inclusão na pesquisa), seus respectivos familiares e orientadores socioeducativos.

A pesquisa envolverá, entre seus procedimentos para coleta de dados, a análise de documentos do Serviço de Execução de Medidas Socioeducativas em Meio Aberto, a história de vida dos adolescentes e entrevistas estruturadas com seus respectivos familiares e orientadores socioeducativos. Ressalta-se que estas entrevistas serão gravadas e que será mantida a confidencialidade quanto à identidade dos participantes. Estes terão o respaldo e a garantia do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), tendo preservado a sua autonomia, privacidade, anonimato e sigilo quanto à participação na pesquisa. O estudo não oferecerá nenhum benefício direto ou particular para o Serviço e sujeitos entrevistados, mas propõe-se a contribuir indiretamente para a qualificação das políticas públicas no âmbito das medidas socioeducativas, visando subsidiá-las através da produção de conhecimentos científicos.

O projeto de pesquisa está em etapa de submissão à Comissão Científica do Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Serviço Social e do Comitê de Ética em Pesquisa da PUCRS para apreciação, avaliação e aprovação institucional. Para tanto, se faz necessária a apresentação da autorização institucional do responsável pelo Serviço de Execução de Medidas Socioeducativas. Somente depois de autorizada a pesquisa pelo Responsável do Serviço e pelo Comitê de Ética é que o estudo será desencadeado em termos da coleta das informações no campo.

Diante da apresentação da pesquisa, solicitamos sua manifestação por escrito em documento impresso sobre a concordância quanto à participação do Serviço de Execução de Medidas Socioeducativas em meio aberto na pesquisa em questão. Ficamos a disposição para informações complementares que por ventura ainda se façam necessárias através dos telefones e e-mails: (51) 3320-3546 – aginsky@puhrs.br (Profa. Dra. Beatriz Aginsky, Orientadora da Pesquisa) e (55) 9129-9784 – lis_avila@yahoo.com.br (Lisélen Avila, Mestranda Pesquisadora).
Agradecemos antecipadamente e aguardamos seu gentil retorno.

Atenciosamente,


Lisélen de Freitas Avila
Mestranda Pesquisadora


Beatriz Gershenson Aginsky
Profa. Orientadora da Pesquisa

Ilmo. Sr. Kevin Krieger
Presidente da Fundação de Assistência Social e Cidadania – FASC/Porto Alegre-RS
M.D. Responsável
Serviço de Execução de Medidas Socioeducativas em Meio Aberto

PUCRS

Campus Central
Av. Ipiranga, 6681-P. 15-sala 330-CEP90619-900
Porto Alegre - RS - Brasil
Fone: (51) 3320-3539 - Fax (51) 3320-3606
E-mail: servico-social-pg@puhrs.br
www.puhrs.br/fss/pos

APÊNDICE B – Termo de Assentimento (Adolescentes)

Adolescentes que se encontram em cumprimento de Medida Socioeducativa em Meio Aberto de Liberdade Assistida (LA) no Serviço de Execução de Medidas Socioeducativas em Meio Aberto de Porto Alegre/RS.

Você está sendo convidado(a) como voluntário(a) a participar da pesquisa *“A judicialização das violências nas escolas e as formas de enfrentamento das medidas socioeducativas em meio aberto na Cidade de Porto Alegre”*. Neste estudo pretendemos analisar como as medidas socioeducativas em meio aberto vêm enfrentando a questão das violências nas escolas que são encaminhadas ao Sistema de Justiça.

O motivo que nos leva a estudar esse assunto é produzir conhecimentos que possam contribuir para a garantia de direitos de adolescentes em conflito com a lei. Para realizar este estudo estamos entrevistando adolescentes em cumprimento de Medida Socioeducativa em Meio Aberto de Liberdade Assistida (LA) cujos atos infracionais referem-se a situações de violências nas escolas, bem como seus familiares e orientadores socioeducativos. A coleta de informações será realizada através de entrevista com duração de 01 a 02 horas. A entrevista poderá ser realizada no Serviço de Execução de Medidas Socioeducativas em Meio Aberto do Centro de Referência Especializado em Assistência Social (CREAS) da sua região ou, se você preferir, poderá ser realizada em outro local, como a sua residência ou a Universidade. Esta entrevista será gravada.

Para participar deste estudo, o responsável por você deverá autorizar e assinar um termo de consentimento. Você não terá nenhum custo, nem receberá qualquer vantagem financeira. Você será esclarecido(a) em qualquer aspecto que desejar e estará livre para participar ou recusar-se. O responsável por você poderá retirar o consentimento ou interromper a sua participação a qualquer momento. A sua participação é voluntária e a recusa em participar não acarretará qualquer penalidade ou modificação na forma em que é atendido(a) pelo pesquisador que irá tratar a sua identidade com padrões profissionais de sigilo. Você não será identificado em nenhuma publicação. Este estudo apresenta risco mínimo, isto é, o mesmo risco existente em atividades rotineiras como conversar, tomar banho, ler etc. Apesar disso, você tem assegurado o direito de desistir ou interromper a sua participação na pesquisa sem quaisquer prejuízos.

Rubrica do Pesquisador

Rubrica do Adolescente

Os resultados estarão à sua disposição quando finalizada a pesquisa. Seu nome ou o material que indique sua participação não será liberado sem a permissão do responsável por você. O material das entrevistas será guardado como todo o sigilo pela Faculdade de Serviço Social da PUCRS na sala 356, e será destruído após 05 anos. Este termo de assentimento encontra-se impresso em duas vias, sendo que uma cópia será arquivada pelo pesquisador responsável, e a outra será fornecida a você.

Quaisquer esclarecimentos poderão ser oferecidos no momento da pesquisa ou posteriormente através dos seguintes contatos: Prof^a. Dra. Beatriz Gershenson Aginsky (Orientadora da pesquisa), através do e-mail: aginsky@pucrs.br ou telefone: (51) 3320-3546 e Lisélen de Freitas Avila (Mestranda pesquisadora), através do e-mail lis_avila@yahoo.com.br ou no celular (55) 9129-9784. Se você considerar que seus direitos como participante da pesquisa não estão sendo respeitados, é possível contatar o Comitê de Ética em Pesquisa da PUCRS, através do telefone (51)3320-3345.

Eu, _____, portador(a) do documento de Identidade _____, fui informado(a) dos objetivos do presente estudo de maneira clara e detalhada e esclareci minhas dúvidas. Sei que a qualquer momento poderei solicitar novas informações, e o meu responsável poderá modificar a decisão de participar se assim o desejar. Tendo o consentimento do meu responsável já assinado, declaro que concordo em participar desse estudo. Recebi uma cópia deste termo de assentimento e me foi dada a oportunidade de ler e esclarecer as minhas dúvidas.

Porto Alegre, ____ de _____ de 20 ____.

Assinatura do Adolescente
RG: _____

Assinatura do Familiar/Responsável
RG: _____

Lisélen de Freitas Avila
Assistente Social – Mestranda Pesquisadora
RG: 2099929586

Beatriz Gershenson Aginsky
Profa. Dra. em Serviço Social - Orientadora
RG: 3010367881

APÊNDICE C – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (Autorização Familiares/Responsáveis)

Consentimento dos Familiares/Responsáveis para a participação dos Adolescentes que se encontram em cumprimento de Medida Socioeducativa em Meio Aberto de Liberdade Assistida (LA) no Serviço de Execução de Medidas Socioeducativas em Meio Aberto de Porto Alegre/RS na pesquisa.

Seu filho(a) está sendo convidado(a) como voluntário(a) a participar da pesquisa “*A judicialização das violências nas escolas e as formas de enfrentamento das medidas socioeducativas em meio aberto na Cidade de Porto Alegre*”. Neste estudo pretendemos analisar como as medidas socioeducativas em meio aberto vêm enfrentando a questão das violências nas escolas que são encaminhadas ao Sistema de Justiça.

O motivo que nos leva a estudar esse assunto é produzir conhecimentos que possam contribuir para a garantia de direitos de adolescentes em conflito com a lei. Para realizar este estudo estamos entrevistando adolescentes em cumprimento de Medida Socioeducativa em Meio Aberto de Liberdade Assistida (LA) cujos atos infracionais referem-se a situações de violências nas escolas, bem como seus familiares e orientadores socioeducativos. A coleta de informações será realizada através de entrevista com duração de 01 a 02 horas. A entrevista poderá ser realizada no Serviço de Execução de Medidas Socioeducativas em Meio Aberto do Centro de Referência Especializado em Assistência Social (CREAS) da sua região ou, se você preferir, poderá ser realizada em outro local, como a sua residência ou a Universidade. Esta entrevista será gravada.

Para seu filho participar deste estudo, você deverá autorizar e assinar este termo de consentimento. Você não terá nenhum custo, nem receberá qualquer vantagem financeira. Você será esclarecido(a) em qualquer aspecto que desejar e estará livre para aceitar ou recusar-se. Você poderá retirar o consentimento ou interromper a participação de seu filho a qualquer momento. A participação de seu filho é voluntária e a recusa em participar não acarretará qualquer penalidade ou modificação na forma em que é atendido(a) pelo pesquisador que irá tratar a identidade de seu filho com padrões profissionais de sigilo. Seu filho não será identificado em nenhuma publicação. Este estudo apresenta risco mínimo, isto é, o mesmo risco existente em atividades rotineiras como conversar, tomar banho, ler etc.

Rubrica do Pesquisador

Rubrica do Familiar/Responsável

Os resultados estarão à sua disposição quando finalizada a pesquisa. O nome de seu filho ou o material que indique a participação dele não será liberado sem a sua permissão. O material das entrevistas será guardado como todo o sigilo pela Faculdade de Serviço Social da PUCRS na sala 356, e será destruído após 05 anos. Este termo de consentimento encontra-se impresso em duas vias, sendo que uma cópia será arquivada pelo pesquisador responsável, e a outra será fornecida a você.

Quaisquer esclarecimentos poderão ser oferecidos no momento da pesquisa ou posteriormente através dos seguintes contatos: Prof^a. Dra. Beatriz Gershenson Aginsky (Orientadora da pesquisa), através do e-mail: aginsky@pucrs.br ou telefone: (51) 3320-3546 e Lisélen de Freitas Avila (Mestranda pesquisadora), através do e-mail lis_avila@yahoo.com.br ou no celular (55) 9129-9784. Se você considerar que seus direitos como participante da pesquisa não estão sendo respeitados, é possível contatar o Comitê de Ética em Pesquisa da PUCRS, através do telefone (51)3320-3345.

Porto Alegre, ____ de _____ de 20 ____.

Assinatura do Familiar/Responsável
RG: _____

Lisélen de Freitas Avila
Assistente Social – Mestranda Pesquisadora
RG: 2099929586

Beatriz Gershenson Aginsky
Profa. Dra. em Serviço Social - Orientadora
RG: 3010367881

APÊNDICE D – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (Familiares)

Familiares/Responsáveis dos adolescentes que se encontram em cumprimento de Medida Socioeducativa em Meio Aberto de Liberdade Assistida (LA) no Serviço de Execução de Medidas Socioeducativas em Meio Aberto de Porto Alegre/RS.

Você está sendo convidado(a) como voluntário(a) a participar da pesquisa “*A judicialização das violências nas escolas e as formas de enfrentamento das medidas socioeducativas em meio aberto na Cidade de Porto Alegre*”. Meu nome é Lisélen de Freitas Avila, sou Pesquisadora/Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Serviço Social da PUCRS. Estou desenvolvendo este estudo sob orientação da Profa. Dra. Beatriz Gershenson Aginsky. Você pode escolher se quer participar ou não. Poderá haver algumas palavras que você não entenda ou coisas que você tenha ficado mais interessado ou preocupado e queira que eu explique mais detalhadamente. Por favor, peça que eu pare a qualquer momento e explicarei.

Justificativa e objetivos: Neste estudo pretendemos analisar como as medidas socioeducativas em meio aberto vêm enfrentando a questão das violências nas escolas que são encaminhadas ao Sistema de Justiça. O motivo que nos leva a estudar esse assunto é produzir conhecimentos que possam contribuir para a garantia de direitos de adolescentes em conflito com a lei.

Procedimentos: Para realizar este estudo estamos entrevistando adolescentes em cumprimento de Medida Socioeducativa em Meio Aberto de Liberdade Assistida (LA) cujos atos infracionais referem-se a situações de violências nas escolas, bem como seus familiares e orientadores socioeducativos. A coleta de informações será realizada através de entrevista com duração de 01 a 02 horas. A entrevista poderá ser realizada no Serviço de Execução de Medidas Socioeducativas em Meio Aberto do Centro de Referência Especializado em Assistência Social (CREAS) da sua região ou, se você preferir, poderá ser realizada em outro local, como a sua residência ou a Universidade. Esta entrevista será gravada e o material das entrevistas será guardado como todo o sigilo pela Faculdade de Serviço Social da PUCRS na sala 356, e será destruído após 05 anos.

Riscos e desconfortos: A participação na pesquisa não oferece riscos ao participante. Entretanto caso ocorra algum desconforto, o participante poderá a qualquer momento desistir de sua participação na pesquisa sem quaisquer prejuízos.

Benefícios: A participação na pesquisa não irá ter influência na avaliação da medida socioeducativa e no processo judicial do adolescente. A participação na pesquisa contribuirá para a produção de conhecimentos e para o aprimoramento e qualificação das políticas públicas voltadas ao adolescente em conflito com a lei. Neste sentido, salienta-se que não haverá nenhum tipo de benefício financeiro, emocional ou de outra natureza para você.

Rubrica do Pesquisador

Rubrica do Familiar/Responsável

Garantia de respostas a qualquer pergunta: Esta pesquisa está sob a responsabilidade da Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Serviço Social da Faculdade de Serviço Social da PUCRS, Assistente Social Lisélen de Freitas Avila, sob a orientação da Profa. Dra. Beatriz Gershenson Aguinsky.

Quaisquer esclarecimentos poderão ser oferecidos no momento da pesquisa ou posteriormente através dos seguintes contatos: Prof^a. Dra. Beatriz Gershenson Aguinsky (Orientadora da pesquisa), através do e-mail: aguinsky@pucrs.br ou telefone: (51) 3320-3546 e Lisélen de Freitas Avila (Mestranda pesquisadora), através do e-mail lis_avila@yahoo.com.br ou no celular (55) 9129-9784. Se você considerar que seus direitos como participante da pesquisa não estão sendo respeitados, é possível contatar o Comitê de Ética em Pesquisa da PUCRS, através do telefone (51)3320-3345.

Voluntariedade da participação e Liberdade de abandonar a pesquisa sem prejuízo para si: A sua participação é voluntária, não precisa participar desta pesquisa se não quiser. Se decidir não participar da pesquisa, é seu direito e nada mudará no seu atendimento institucional. Até mesmo se disser “sim” agora, poderá mudar de ideia depois, sem nenhum problema.

Garantia de Privacidade: Não será mencionada, em hipótese alguma, a identidade dos participantes seja em apresentações orais ou escritas, que venham a ser divulgadas, bem como a assinatura deste termo será mantida sob sigilo.

Consentimento: Tendo em vista os itens acima apresentados, eu _____
de forma livre e esclarecida, manifesto meu consentimento em participar da pesquisa e declaro que fui informado sobre seu objetivo, tendo recebido cópia do presente Termo de Consentimento.

Porto Alegre, _____ de _____ de 20_____.

Assinatura do Familiar/Responsável
RG: _____

Lisélen de Freitas Avila
Assistente Social – Mestranda Pesquisadora
RG: 2099929586

Beatriz Gershenson Aguinsky
Profa. Dra. em Serviço Social - Orientadora
RG: 3010367881

APÊNDICE E – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (Orientadores Socioeducativos)

Orientadores Socioeducativos dos adolescentes que se encontram em cumprimento de Medida Socioeducativa em Meio Aberto de Liberdade Assistida (LA) no Serviço de Execução de Medidas Socioeducativas em Meio Aberto de Porto Alegre/RS.

Você está sendo convidado(a) como voluntário(a) a participar da pesquisa “*A judicialização das violências nas escolas e as formas de enfrentamento das medidas socioeducativas em meio aberto na Cidade de Porto Alegre*”. Meu nome é Lisélen de Freitas Avila, sou Pesquisadora/Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Serviço Social da PUCRS. Estou desenvolvendo este estudo sob orientação da Profa. Dra. Beatriz Gershenson Aginsky. Você pode escolher se quer participar ou não. Poderá haver algumas palavras que você não entenda ou coisas que você tenha ficado mais interessado ou preocupado e queira que eu explique mais detalhadamente. Por favor, peça que eu pare a qualquer momento e explicarei.

Justificativa e objetivos: Neste estudo pretendemos analisar como as medidas socioeducativas em meio aberto vêm enfrentando a questão das violências nas escolas que são encaminhadas ao Sistema de Justiça. O motivo que nos leva a estudar esse assunto é produzir conhecimentos que possam contribuir para a garantia de direitos de adolescentes em conflito com a lei.

Procedimentos: Para realizar este estudo estamos entrevistando adolescentes em cumprimento de Medida Socioeducativa em Meio Aberto de Liberdade Assistida (LA) cujos atos infracionais referem-se a situações de violências nas escolas, bem como seus familiares e orientadores socioeducativos. A coleta de informações será realizada através de entrevista com duração de 01 a 02 horas. A entrevista poderá ser realizada no Serviço de Execução de Medidas Socioeducativas em Meio Aberto do Centro de Referência Especializado em Assistência Social (CREAS) da sua região ou, se você preferir, poderá ser realizada em outro local, como a sua residência ou a Universidade. Esta entrevista será gravada e o material das entrevistas será guardado como todo o sigilo pela Faculdade de Serviço Social da PUCRS na sala 356, e será destruído após 05 anos.

Riscos e desconfortos: A participação na pesquisa não oferece riscos ao participante. Entretanto caso ocorra algum desconforto, o participante poderá a qualquer momento desistir de sua participação na pesquisa sem quaisquer prejuízos.

Benefícios: A participação na pesquisa não irá ter influência na avaliação da medida socioeducativa e no processo judicial do adolescente. A participação na pesquisa contribuirá para a produção de conhecimentos e para o aprimoramento e qualificação das políticas públicas voltadas ao adolescente em conflito com a lei. Neste sentido, salienta-se que não haverá nenhum tipo de benefício financeiro, emocional ou de outra natureza para você.

Rubrica do Pesquisador

Rubrica do Orientador Socioeducativo

Garantia de respostas a qualquer pergunta: Esta pesquisa está sob a responsabilidade da Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Serviço Social da Faculdade de Serviço Social da PUCRS, Assistente Social Lisélen de Freitas Avila, sob a orientação da Profa. Dra. Beatriz Gershenson Aginsky.

Quaisquer esclarecimentos poderão ser oferecidos no momento da pesquisa ou posteriormente através dos seguintes contatos: Prof^a. Dra. Beatriz Gershenson Aginsky (Orientadora da pesquisa), através do e-mail: aginsky@pucrs.br ou telefone: (51) 3320-3546 e Lisélen de Freitas Avila (Mestranda pesquisadora), através do e-mail lis_avila@yahoo.com.br ou no celular (55) 9129-9784. Se você considerar que seus direitos como participante da pesquisa não estão sendo respeitados, é possível contatar o Comitê de Ética em Pesquisa da PUCRS, através do telefone (51)3320-3345.

Voluntariedade da participação e Liberdade de abandonar a pesquisa sem prejuízo para si: A sua participação é voluntária, não precisa participar desta pesquisa se não quiser. Se decidir não participar da pesquisa, é seu direito e nada mudará no seu atendimento institucional. Até mesmo se disser “sim” agora, poderá mudar de ideia depois, sem nenhum problema.

Garantia de Privacidade: Não será mencionada, em hipótese alguma, a identidade dos participantes seja em apresentações orais ou escritas, que venham a ser divulgadas, bem como a assinatura deste termo será mantida sob sigilo.

Consentimento: Tendo em vista os itens acima apresentados, eu _____
de forma livre e esclarecida, manifesto meu consentimento em participar da pesquisa e declaro que fui informado sobre seu objetivo, tendo recebido cópia do presente Termo de Consentimento.

Porto Alegre, _____ de _____ de 20_____.

Assinatura do Orientador(a) Socioeducativo(a)
RG: _____

Lisélen de Freitas Avila
Assistente Social – Mestranda Pesquisadora
RG: 2099929586

Beatriz Gershenson Aginsky
Profa. Dra. em Serviço Social - Orientadora
RG: 3010367881

APÊNDICE F – Roteiro para Pesquisa Documental

1. Identificação

Pesquisadora: _____

Data da coleta de dados: ____/____/____

Local da coleta de dados: _____

2. Informações sobre a trajetória e experiência social do adolescente (PIA):

3. Informações sobre a vivência escolar do adolescente:

4. Informações sobre o ato infracional:

5. Informações sobre a situação escolar e violências nas escolas:

6. Informações sobre o acesso/permanência na escola:

7. Informações contidas no Plano Individual de Atendimento (PIA) e Relatórios de Atendimento sobre intervenções técnicas a respeito do Direito à Educação e das situações de violências nas escolas:

APÊNDICE G – Roteiro de Entrevista Semiestruturada (Adolescentes)

Pesquisa: “A judicialização das violências nas escolas e as formas de enfrentamento das medidas socioeducativas em meio aberto na Cidade de Porto Alegre”.

ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA

Adolescentes que se encontram em cumprimento de Medidas Socioeducativas em Meio Aberto no Serviço de Execução de Medidas Socioeducativas em Meio Aberto de Porto Alegre/RS.

IDENTIFICAÇÃO:

Pesquisador: _____

Observador: _____

Data: ____/____/____

Local da Entrevista: _____

Horário de início: _____ Horário de término: _____

Nome do Adolescente: _____

Início do cumprimento da Medida Socioeducativa: ____/____/____

Previsão de término do cumprimento da Medida Socioeducativa: ____/____/____

1. DADOS SOCIODEMOGRÁFICOS:

1. Idade: _____ Data de Nascimento: ____/____/____

2. Sexo: () Feminino () Masculino

3. Naturalidade: _____

4. Raça: _____ Etnia: _____

5. Estado Civil: () Solteiro(a) () Casado(a) () Separado(a) () Divorciado(a) () Viúvo(a) () União Estável

6. Tem filhos? () Sim, quantos? _____ Possui vínculos com os filhos: () Sim () Não
() Não

7. Escolaridade: _____

7.1 Está estudando? () Sim - Qual a série/ano em que está? _____
() Não - Em que série/ano parou e porque? _____

8. Está trabalhando? () Sim, qual atividade realiza? _____
() Não

8.1. Já trabalhou? () Sim, qual atividade realizou? _____
() Não

9. Você frequenta/frequentou algum curso de profissionalização? () Sim, qual? _____
() Não

2. QUESTÕES REFERENTES À TRAJETÓRIA E EXPERIÊNCIA SOCIAL DOS ADOLESCENTES

10. Fale um pouco sobre você. (*Como você gostaria de se apresentar?*).

11. Você poderia falar sobre sua comunidade e como você vive lá? (*Vizinhos, família, amigos, formas de lazer, esporte, aspectos culturais, grupos*).

12. Na sua comunidade como você ocupa seu tempo? O que gosta de fazer? (*lazer, esporte, oportunidades culturais, grupos, etc.*).

13. Quais foram/são as pessoas mais importantes na sua vida? O que o levou a considerá-las importantes?

14. Como é a sua relação com sua família?

15. Conte um pouco sobre a sua história de vida, falando sobre as principais dificuldades e superações que você já enfrentou (*Explorar: origens e razões destas dificuldades, quais os esforços para enfrentá-las e com quem contou e a que confiou estes esforços*).

16. Quais os serviços da rede você utiliza ou utilizou?

() Assistência Social (CRAS, Programa Bolsa Família, etc.) – Especifique: _____

() Educação (escola, curso de profissionalização) – Especifique: _____

() Saúde (posto de saúde, CAPS, hospital) – Especifique: _____

() Esporte, Cultura e Lazer – Especifique: _____

() Outros: _____

17. Com relação aos serviços da rede que você utiliza ou já utilizou, no que achas que eles te ajudaram ou no que achas que falharam? (*Explorar: ajudaram em que sentido? Falharam em que sentido?*).

18. Fale sobre seus sonhos, planos e visão para o futuro.

19. Você conhece alguém que já tenha usado drogas? Você já teve contato com algum tipo de droga? Qual(is)? Como se deu esta aproximação? (*Quem ofereceu, que idade tinha quando usou pela primeira vez, etc.*).

3. QUESTÕES REFERENTES À EXPERIÊNCIA ESCOLAR E VIOLÊNCIAS NA ESCOLA

20. Você está frequentando a escola atualmente? Fale sobre como é/foi sua experiência escolar. (*Explorar aspectos positivos e negativos*).

21. Caso esteja estudando, você gosta de ir à escola? Como se sente no ambiente escolar?

22. Como é a sua relação com seus colegas, professores e demais funcionários da escola?

23. Caso não esteja estudando, fale sobre a sua experiência em relação à última escola em que esteve. (*Explorar: Como era? Você gostava de ir à escola? Como se sentia no ambiente escolar? Como era a sua relação com seus colegas, professores e demais funcionários da escola?*).

24. Você acha que sua escola é violenta, ou que tem violência na sua escola? Dê exemplos e me ajude a entender suas razões por pensar assim.

25. Na sua experiência, o que a escola costuma fazer em situações de violências que acontecem na escola? Dê exemplos.

26. A sua família realiza o acompanhamento de suas atividades escolares? Comparece à escola quando necessário? (*Explorar: Em que situações sua família é chamada à escola? Em que situações sua família comparece espontaneamente à escola?*).

27. Você já saiu da escola que esteve alguma vez? Por quê? Teve dificuldades para retornar à escola? Quais?

28. Quantas vezes você já trocou de escola? Por quê?

29. Você já participou de situações de violência na escola? (*Explorar: tipo de violência, como foi, quem foi atingido, as reações, etc.*).

30. Você já sofreu algum tipo de constrangimento na escola? (*Explorar: como foi, quem o constrangeu, sua reação, etc.*).

4. QUESTÕES REFERENTES ÀS MEDIDAS SOCIOEDUCATIVAS E AO SISTEMA DE JUSTIÇA

31. Qual medida socioeducativa você está cumprindo ou cumpriu? (Fale sobre ela). O que levou você a cumprir esta medida socioeducativa? Como aconteceu o ato infracional? (*Explorar: entendimento quanto à medida e seu cumprimento; se no momento do ato infracional estava sob efeito de substâncias psicoativas; se cometeu o delito acompanhado de outras pessoas*).

32. Que idade você tinha quando cometeu este ato infracional?

33. Já havia cometido outro ato infracional anteriormente? Qual? Com que idade? Que medida socioeducativa cumpriu?

34. Como foi sua passagem na Delegacia e nas Audiências no Fórum? (Explorar: se sofreu constrangimentos, etc.).

35. Quanto tempo você já cumpriu de Medida Socioeducativa?

36. Quem lhe acompanha/orienta no cumprimento da Medida Socioeducativa? Como é a sua relação com esta pessoa?

37. Conte como acontecem as orientações de LA ou o acompanhamento da Medida Socioeducativa de PSC. O que você acha dessas orientações/acompanhamento?

38. No momento em que você iniciou o cumprimento da medida socioeducativa estava frequentando a escola? Caso negativo, o Serviço (orientador/pessoa que o acompanha) realizou o seu encaminhamento/matricúla na escola?

39. A pessoa que acompanha a sua medida encaminhou você para realizar alguma atividade de esporte, cultura, lazer, profissionalização, atendimento em saúde, etc.?

40. A pessoa que acompanha a sua medida realiza o acompanhamento de suas atividades escolares? Caso afirmativo, como?

41. A pessoa que acompanha a sua medida já realizou alguma visita na sua escola?

42. Sua família alguma vez já participou de encontros com a pessoa que lhe acompanha na sua medida? Quantas vezes? Em relação a que necessidades ou situações a sua família participou destes encontros?

5. REPERCUSSÕES DAS MEDIDAS SOCIOEDUCATIVAS NO ENFRENTAMENTO ÀS VIOLÊNCIAS NAS ESCOLAS

43. Aconteceram mudanças em sua vida pessoal, familiar, na comunidade depois do início do cumprimento da(s) medida(s) socioeducativa(s) em meio aberto?

44. E na relação com a escola, que mudanças poderiam ser apontadas? (*Explorar: relação com o ambiente escolar, colegas, professores, funcionários, etc.*)

45. O fato de estar cumprindo a medida socioeducativa tem/teve alguma repercussão na situação de violência na escola, a qual deu origem a esta medida?

46. Que sugestões você teria para prevenir e enfrentar as violências nas escolas?

47. Como você avalia a Medida Socioeducativa que está frequentando? Que sugestões você teria para que ela respondesse às suas necessidades?

OBSERVAÇÕES DO ENTREVISTADOR:

Demonstrou-se interessado ao responder as questões?

Demonstrou-se estar aberto(a) ou resistente em falar sobre sua experiência em relação à escola e ao cumprimento da medida socioeducativa?

Quais as questões que quando exploradas mobilizaram mais o participante?

APÊNDICE H – Roteiro de Entrevista Semiestruturada (Familiares)

Familiares/Responsáveis dos Adolescentes que se encontram em cumprimento de Medidas Socioeducativas em Meio Aberto no Serviço de Execução de Medidas Socioeducativas em Meio Aberto de Porto Alegre/RS.

IDENTIFICAÇÃO:

Pesquisador: _____

Observador: _____

Data: ____/____/____

Local da Entrevista: _____

Horário de início: _____ Horário de término: _____

Nome do Adolescente: _____

Nome do Familiar: _____

Grau de parentesco: _____

1. DADOS SOCIODEMOGRÁFICOS:

1. Idade: _____ Data de Nascimento: ____/____/____

2. Sexo: () Feminino () Masculino

3. Naturalidade: _____

4. Raça: _____ Etnia: _____

5. Estado Civil: () Solteiro(a) () Casado(a) () Separado(a) () Divorciado(a) () Viúvo(a) ()

União Estável

6. Escolaridade: _____

7. Quantas pessoas residem em sua casa e qual o grau de parentesco?

8. Todos trabalham? Que atividades exercem? Possuem carteira assinada?

9. Renda Familiar:

() Até 1 salário mínimo

() Entre 1 e 2 salários mínimos

() Entre 2 e 4 salários mínimos

() Entre 4 e 6 salários mínimos

() Entre 6 e 8 salários mínimos

() Entre 8 e 10 salários mínimos

() Entre 10 e 12 salários mínimos

() Acima de 12 salários mínimos

2. QUESTÕES REFERENTES À TRAJETÓRIA E EXPERIÊNCIA SOCIAL DOS ADOLESCENTES

10. Fale um pouco sobre o adolescente.

11. Você poderia falar sobre sua comunidade e como o adolescente vive lá? (*Vizinhos, família, amigos, formas de lazer, esporte, aspectos culturais, grupos*).

12. Na sua comunidade como o adolescente ocupa o tempo livre dele? O que ele gosta de fazer? (*lazer, esporte, oportunidades culturais, grupos, etc.*).

13. Quais são/foram as pessoas mais importantes na vida do adolescente? Porque acha que ele as considera importantes?

14. Como é a relação do adolescente com a família?

15. Conte um pouco sobre a história de vida do adolescente, falando sobre as principais dificuldades e superações que ele já enfrentou (*Explorar: origens e razões destas dificuldades, quais os esforços para enfrentá-las, com quem contou e a que confiou estes esforços*).

16. Quais os serviços da rede o adolescente utiliza ou já utilizou?

- () Assistência Social (CRAS, Programa Bolsa Família, etc.) – Especifique: _____
() Educação (escola, curso de profissionalização) – Especifique: _____
() Saúde (posto de saúde, CAPS, hospital) – Especifique: _____
() Esporte, Cultura e Lazer – Especifique: _____
() Outros: _____

17. Com relação aos serviços da rede que o adolescente utiliza ou já utilizou, no que achas que eles o ajudaram ou no que achas que falharam? (*Explorar: ajudaram em que sentido? Falharam em que sentido?*)

18. Fale sobre os sonhos, planos e visão do adolescente para o futuro.

19. O adolescente já teve contato com algum tipo de droga? Qual(is)? Como se deu esta aproximação? (*Quem ofereceu, que idade tinha quando usou pela primeira vez, etc.*).

3. QUESTÕES REFERENTES À EXPERIÊNCIA ESCOLAR E VIOLÊNCIAS NA ESCOLA

20. O adolescente está frequentando a escola atualmente? (caso negativo, porque parou?) Fale sobre como é/foi a experiência escolar dele. (*Explorar aspectos positivos e negativos*).

21. Caso esteja estudando, o adolescente gosta de ir à escola? Como refere se sentir no ambiente escolar?

22. Como é a relação do adolescente com seus colegas, professores e demais funcionários da escola?

23. Caso não esteja estudando, fale sobre a experiência do adolescente em relação à última escola em que esteve. (*Explorar: Como era? O adolescente gostava de ir à escola? Como se sentia no ambiente escolar? Como era a relação com seus colegas, professores e demais funcionários da escola?*).

24. Você acha que a escola do adolescente é violenta, ou que tem violência na escola dele? Dê exemplos e me ajude a entender suas razões por pensar assim.

25. Na sua experiência, o que a escola costuma fazer em situações de violências que acontecem na escola? Dê exemplos.

26. A família realiza o acompanhamento das atividades escolares do adolescente? Comparece à escola quando necessário? (*Explorar: Em que situações a família é chamada à escola? Em que situações a família comparece espontaneamente à escola?*).

27. O adolescente já saiu da escola que esteve alguma vez? Por quê? Teve dificuldades para retornar à escola? Quais?

28. Quantas vezes o adolescente já trocou de escola? Por quê?

29. O adolescente já participou de situações de violência na escola? (*Explorar: tipo de violência, como foi, quem foi atingido, as reações, etc.*).

30. O adolescente já sofreu algum tipo de constrangimento na escola? (*Explorar: como foi, quem o constrangeu, sua reação, etc.*).

4. QUESTÕES REFERENTES ÀS MEDIDAS SOCIOEDUCATIVAS E AO SISTEMA DE JUSTIÇA

31. Qual medida socioeducativa o adolescente está cumprindo ou cumpriu? (Fale sobre ela). O que levou o adolescente a cumprir esta medida socioeducativa? Como aconteceu o ato infracional? (*Explorar: entendimento quanto à medida e seu cumprimento; se no momento do ato infracional estava sob efeito de substâncias psicoativas; se cometeu o delito acompanhado de outras pessoas*).

32. Que idade o adolescente tinha quando cometeu este ato infracional?

33. Já havia cometido outro ato infracional anteriormente? Qual? Com que idade? Que medida socioeducativa cumpriu?

34. Como foi a passagem do adolescente na Delegacia e nas Audiências no Fórum? (Explorar: se sofreu constrangimentos, etc.).

35. No momento em que o adolescente iniciou o cumprimento da medida socioeducativa estava frequentando a escola? Caso negativo, o Serviço (orientador/pessoa que o acompanha) realizou o encaminhamento/matricúla dele na escola?

36. Como é a relação do adolescente com o orientador/pessoa que acompanha sua medida socioeducativa?

37. Como o adolescente refere acontecerem as orientações de LA ou o acompanhamento da Medida Socioeducativa de PSC. O que ele acha dessas orientações/acompanhamento?

38. O orientador socioeducativo ou a pessoa que acompanha o adolescente na medida socioeducativa o encaminhou para realizar alguma atividade de esporte, cultura, lazer, profissionalização, atendimento em saúde, etc.?

39. O orientador socioeducativo ou a pessoa que acompanha o adolescente na medida socioeducativa realiza o acompanhamento de suas atividades escolares? Caso afirmativo, como?

40. O orientador socioeducativo ou a pessoa que acompanha o adolescente na medida socioeducativa já realizou alguma visita em sua escola?

41. A família alguma vez já participou de encontros do adolescente com seu orientador ou com a pessoa que o acompanha na medida socioeducativa? Quantas vezes? Em relação a que necessidades ou situações a sua família participou destas orientações?

5. REPERCUSSÕES DAS MEDIDAS SOCIOEDUCATIVAS NO ENFRENTAMENTO ÀS VIOLÊNCIAS NAS ESCOLAS

42. Aconteceram mudanças na vida pessoal, familiar, comunitária do adolescente depois do início do cumprimento da(s) medida(s) socioeducativa(s) em meio aberto?

43. E na relação com a escola, que mudanças poderiam ser apontadas? (Explorar: relação com o ambiente escolar, colegas, professores, funcionários, etc.)

44. O fato do adolescente estar cumprindo a medida socioeducativa tem/teve alguma repercussão na situação de violência na escola, a qual deu origem a esta medida?

45. Como você avalia a Medida Socioeducativa que o adolescente está frequentando? Que sugestões você teria para que ela respondesse às necessidades do adolescente?

OBSERVAÇÕES DO ENTREVISTADOR:

Demonstrou-se interessado ao responder as questões?

Demonstrou-se estar aberto(a) ou resistente em falar sobre a experiência do adolescente em relação à escola e ao cumprimento da medida socioeducativa?

Quais as questões que quando exploradas mobilizaram mais o participante?

APÊNDICE I – Roteiro de Entrevista Semiestruturada (Orientadores Socioeducativos)

Orientadores Socioeducativos/Pessoas que acompanham os Adolescentes que se encontram em cumprimento de Medidas Socioeducativas em Meio Aberto no Serviço de Execução de Medidas Socioeducativas em Meio Aberto de Porto Alegre/RS

IDENTIFICAÇÃO:

Pesquisador: _____

Observador: _____

Data: ____/____/____

Local da Entrevista: _____

Horário de início: _____ Horário de término: _____

Nome do Adolescente: _____

Nome do Orientador Socioeducativo: _____

Início do cumprimento da Medida Socioeducativa: ____/____/____

Previsão de término do cumprimento da Medida Socioeducativa: ____/____/____

IDENTIFICAÇÃO DO RESPONDENTE:

Nome: _____

Função: _____

Área de formação: _____

Tempo de atuação no Serviço de Execução de Medidas Socioeducativas em Meio Aberto:

Formação Complementar? () Sim, qual? _____ () Não

1. QUESTÕES REFERENTES À TRAJETÓRIA E EXPERIÊNCIA SOCIAL DOS ADOLESCENTES QUE CUMPRAM OU CUMPRIRAM MEDIDAS SOCIOEDUCATIVAS NO SERVIÇO DE EXECUÇÃO DE MEDIDAS SOCIOEDUCATIVAS EM MEIO ABERTO

1. Fale um pouco sobre os adolescentes os quais orienta/acompanha.

2. Você poderia falar sobre como os adolescentes vivem na comunidade onde residem? (*Vizinhos, família, amigos, formas de lazer, esporte, aspectos culturais, grupos*).

3. Como é a relação dos adolescentes com seus familiares?

4. Quais os serviços da rede os adolescentes utilizam ou já utilizaram?

() Assistência Social (CRAS, Programa Bolsa Família, etc.) – Especifique: _____

() Educação (escola, curso de profissionalização) – Especifique: _____

- () Saúde (posto de saúde, CAPS, hospital) – Especifique: _____
- () Esporte, Cultura e Lazer – Especifique: _____
- () Outros: _____

5. Com relação aos serviços da rede que os adolescentes utilizam ou já utilizaram, no que achas que eles o ajudaram ou no que achas que falharam? (Explorar: em relação à proteção social, ajudaram/falharam em que sentido?)

6. Você tem conhecimento se os adolescentes usam ou já usaram drogas? Qual(is)? Como se deu esta aproximação? (*Quem ofereceu, que idade tinha quando usou pela primeira vez, etc.*).

2. QUESTÕES REFERENTES À EXPERIÊNCIA ESCOLAR E VIOLÊNCIAS NA ESCOLA - ADOLESCENTES QUE CUMPREM OU CUMPRIRAM MEDIDAS SOCIOEDUCATIVAS NO SERVIÇO DE EXECUÇÃO DE MEDIDAS SOCIOEDUCATIVAS EM MEIO ABERTO

7. Os adolescentes estão frequentando a escola atualmente? Fale sobre as experiências escolares deles. (*Explorar aspectos positivos e negativos*).

8. Caso estejam estudando, os adolescentes gostam de ir à escola? Como referem se sentir no ambiente escolar?

9. Como você percebe a relação dos adolescentes com a escola? (relacionamento com colegas, professores e funcionários).

10. Caso não estejam estudando, fale sobre a experiência dos adolescentes em relação às últimas escolas em que estiveram. (*Explorar: Como era? Os adolescentes gostavam de ir à escola? Como se sentiam no ambiente escolar? Como era a relação com seus colegas, professores e demais funcionários da escola?*).

11. As famílias realizam o acompanhamento das atividades escolares dos adolescentes? Comparecem à escola quando necessário? (*Explorar: Em que situações a família é chamada à escola? Em que situações a família comparece espontaneamente à escola?*).

12. Os adolescentes já saíram da escola em que estiveram alguma vez? Por quê? Tiveram dificuldades para retornar à escola? Quais?

13. Você tem conhecimento se os adolescentes já participaram de situações de violência na escola? (*Explorar: tipo de violência, como foi, quem foi atingido, as reações, etc.*).

14. Você tem conhecimento se os adolescentes já sofreram algum tipo de constrangimento na escola? (*Explorar: como foi, quem o constrangeu, sua reação, etc.*).

3. QUESTÕES REFERENTES ÀS MEDIDAS SOCIOEDUCATIVAS E AO SISTEMA DE JUSTIÇA - ADOLESCENTES QUE CUMPREM OU CUMPRIRAM MEDIDAS SOCIOEDUCATIVAS NO SERVIÇO DE EXECUÇÃO DE MEDIDAS SOCIOEDUCATIVAS EM MEIO ABERTO

15. Quais medidas socioeducativas os adolescentes estão cumprindo ou cumpriram? (Fale sobre elas). Você tem conhecimento sobre o que levou os adolescentes a cumprirem esta medida socioeducativa? Como aconteceram os atos infracionais? (*Explorar: no momento do ato infracional estava sob efeito de substâncias psicoativas; se cometeu o delito acompanhado de outras pessoas*).

16. Você tem conhecimento sobre se os adolescentes já haviam cometido outro ato infracional anteriormente? Quais? Que medidas socioeducativas cumpriram?

17. Você tem conhecimento de como foi a passagem dos adolescentes na Delegacia e nas Audiências no Fórum? (*Explorar: relatos do adolescente; se sofreu constrangimentos, etc.*).

18. Como é a sua relação com os adolescentes orientados/acompanhados?

19. No momento em que os adolescentes iniciaram o cumprimento da medida socioeducativa estavam frequentando a escola? Caso negativo, o Serviço (orientador/pessoa que o acompanha) realizou o encaminhamento/matriculação na escola? Houve alguma dificuldade para isso?

20. Como acontecem as orientações ou o acompanhamento dos adolescentes em medida socioeducativa? O que os adolescentes acham das orientações/acompanhamento? Que atividades são realizadas durante as orientações/acompanhamento? O que o adolescente acha dessas atividades?

21. Você encaminhou os adolescentes para realizarem alguma atividade de esporte, cultura, lazer, profissionalização, atendimento em saúde, etc.?

22. Existe o acompanhamento da vida escolar dos adolescentes? De que forma é realizado? (*encaminhamento/matriculação; visitas à escola; acompanhamento da frequência e aproveitamento escolar; auxílio às atividades escolares, etc.*)

23. Já realizou alguma visita nas escolas dos adolescentes?

24. Os familiares dos adolescentes alguma vez já participaram dos encontros de orientação ou acompanhamento das medidas socioeducativas? Quantas vezes? Em relação a que necessidades ou situações os familiares participaram destas orientações?

4. REPERCUSSÕES DAS MEDIDAS SOCIOEDUCATIVAS NO ENFRENTAMENTO ÀS VIOLÊNCIAS NAS ESCOLAS - ADOLESCENTES QUE CUMPREM OU CUMPRIRAM MEDIDAS SOCIOEDUCATIVAS NO SERVIÇO DE EXECUÇÃO DE MEDIDAS SOCIOEDUCATIVAS EM MEIO ABERTO

25. Como o Serviço vem enfrentando a questão das violências nas escolas que se judicializam?

26. Que sugestões você teria para que o Serviço que acompanha as Medidas Socioeducativas pudesse contribuir para o enfrentamento das violências nas escolas?

27. Como o Serviço vem atuando para garantir o direito à educação dos adolescentes que vivenciaram situações de violências nas escolas?

28. Que dificuldades se apresentam no acompanhamento das medidas socioeducativas no que se refere ao acesso e permanência dos adolescentes nas escolas? Quais estratégias têm sido utilizadas para enfrentá-las?

29. Como se estabelece a interlocução entre o Serviço de Execução de Medidas Socioeducativas e a escola?

30. O fato de os adolescentes estarem cumprindo a medida socioeducativa tem/teve alguma repercussão na situação de violência na escola, a qual deu origem a esta medida?

31. Aconteceram mudanças na vida pessoal, familiar, comunitária dos adolescentes depois do início do cumprimento da(s) medida(s) socioeducativa(s) em meio aberto?

32. E na relação com as escolas, que mudanças poderiam ser apontadas? (*Explorar: relação com o ambiente escolar, colegas, professores, funcionários, etc.*)

33. Dê um exemplo e descreva uma situação que você considere bem (e outra mal) sucedida em termos de acompanhamento das Medidas Socioeducativas com repercussões tanto na responsabilização do adolescente quanto no atendimento de suas necessidades, em especial a necessidade de acesso e permanência na escola.

OBSERVAÇÕES DO ENTREVISTADOR:

Demonstrou-se interessado ao responder as questões?

Demonstrou-se estar aberto(a) ou resistente em falar sobre a sua experiência em relação às orientações de LA, aos adolescentes em cumprimento de Medida Socioeducativa de LA, às situações de violências nas escolas e ao Serviço de Execução de Medidas Socioeducativas em Meio Aberto?

Quais as questões que quando exploradas mobilizaram mais o participante?

ANEXO A – Carta de autorização institucional para pesquisa

CÓPIA



Prefeitura Municipal de Porto Alegre
Fundação de Assistência Social e Cidadania



Ofício P/382 -11

Porto Alegre, 24 de Novembro de 2011.

Senhora Diretora:

Ao cumprimentá-la cordialmente, dirigimo-nos a Vossa Senhoria, com o objetivo de informar que autorizamos a pesquisa intitulada "A Judicialização das violências nas escolas e as formas de enfrentamento das medidas socioeducativas em meio aberto na cidade de Porto Alegre" proposto pela mestranda Lisélen de Freitas Avila, sob a orientação da Professora Dra. Beatriz Aguinsky a ser desenvolvido pela faculdade de Serviço Social - PUCRS.

A referida pesquisa será realizada nos 09 CREAS de Porto Alegre e compreenderá o primeiro semestre de 2012, serão realizadas entrevistas com 09 adolescentes (01 por CREAS), 09 familiares e 09 orientadores socioeducativos, totalizando 27 entrevistados.

Sem mais para o momento, aproveitamos a oportunidade para enviar cordiais saudações.

Atenciosamente,

Kevin Krieger,
Presidente.

Ilustríssima Senhora Professora Doutora Beatriz Gershenson
Aguinsky,
Diretora da Faculdade de Serviço Social da PUCRS.

ANEXO B – Aprovação da Comissão Científica da Faculdade de Serviço Social - PUCRS



Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul
FACULDADE DE SERVIÇO SOCIAL
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO

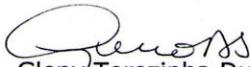
Porto Alegre, 15 de dezembro de 2011

Encaminho o projeto de pesquisa sob o número 34/2011 intitulado **"A JUDICIALIZAÇÃO DAS VIOLÊNCIAS NAS ESCOLAS E AS FORMAS DE ENFRENTAMENTO DAS MEDIDAS SOCIOEDUCATIVAS EM MEIO ABERTO NA CIDADE DE PORTO ALEGRE"** da mestranda Lisélen de Freitas Avila.

De acordo com a avaliação o projeto enquadra-se na seguinte categoria:

- (X) Aprovado
- () Com pendências – anexar parecer
- () Não aprovado – anexar parecer

Atenciosamente,


Prof^a. Dra. Gleny Terezinha Duro Guimarães
Coordenadora da Comissão Científica do Programa de Pós-Graduação em
Serviço Social - FSS/PUCRS

PUCRS

Campus Central
Av. Ipiranga, 6681–P. 15–sala 330–CEP90619-900
Porto Alegre – RS - Brasil
Fone: (51) 3320-3539 – Fax (51) 3320-3606
E-mail: servico-social-pg@pucrs.br
www.pucrs.br/fss/pos

ANEXO C – Aprovação do Comitê de Ética - PUCRS

Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA

OF. CEP- 272/12

Porto Alegre, 17 de fevereiro de 2012.

Senhora Pesquisadora,

O Comitê de Ética em Pesquisa da PUCRS apreciou e aprovou seu protocolo de pesquisa registro CEP 11/05717 intitulado **“A judicialização das violências nas escolas e as formas de enfrentamento das medidas socioeducativas em meio aberto na cidade de Porto Alegre”**.

Salientamos que seu estudo pode ser iniciado a partir desta data.

Os relatórios parciais e final deverão ser encaminhados a este CEP.

Atenciosamente,

Prof. Dr. Rodolfo Herberto Schneider
Coordenador do CEP-PUCRS

Ilma. Sra.
Profa. Beatriz Gershenson Aginsky
FSS
Nesta Universidade

PUCRS

Campus Central
Av. Ipiranga, 6690 – 3º andar – CEP: 90610-000
Sala 314 – Fone Fax: (51) 3320-3345
E-mail: cep@pucrs.br
www.pucrs.br/prppg/cep