

UNIVERSIDADE DO VALE DO RIO DOS SINOS
UNIDADE ACADÊMICA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO

**LIMITES E POSSIBILIDADES / FRACASSO E SUPERAÇÃO: UM ESTUDO SOBRE
JOVENS LEOPOLDENSES EGRESSOS DO SISTEMA DE MEDIDAS
SOCIOEDUCATIVAS**

ELIENE AMORIM DOS SANTOS

**São Leopoldo
2008**

ELIENE AMORIM DOS SANTOS

**LIMITES E POSSIBILIDADES / FRACASSO E SUPERAÇÃO: UM ESTUDO SOBRE
JOVENS LEOPOLDENSES EGRESSOS DO SISTEMA DE MEDIDAS
SOCIOEDUCATIVAS**

Dissertação de mestrado apresentada como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação, pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Vale do Rio dos Sinos.

Orientadora: Dr^a. Rute Vivian Angelo Baquero

São Leopoldo

2008

Ficha catalográfica

S2371 Santos, Eliene Amorim dos
Limites e possibilidades / fracasso e superação : um estudo sobre jovens leopoldenses egressos do sistema de medidas socioeducativas / por Eliene Amorim dos Santos. – 2008.
82 f. : 30cm.

Dissertação (mestrado) — Universidade do Vale do Rio dos Sinos, Programa de Pós-Graduação em Educação, 2008.
“Orientação: Prof^ª. Dr^ª. Rute Vivian Angelo Baquero, Ciências humanas”.

1. Medida socioeducativa – Egresso. 2. Fracasso escolar.
3. Adolescente – Criminalidade. 4. Escola – Trabalho – Jovem.
I. Título.

CDU 343.244-053.6

Catálogo na Fonte:
Bibliotecária Vanessa Borges Nunes - CRB 10/1556

ELIENE AMORIM DOS SANTOS

**LIMITES E POSSIBILIDADES / FRACASSO E SUPERAÇÃO: UM ESTUDO SOBRE
JOVENS LEOPOLDENSES EGRESSOS DO SISTEMA DE MEDIDAS
SOCIOEDUCATIVAS**

Dissertação de mestrado apresentada como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação, pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Vale do Rio dos Sinos.

Aprovado em 25/09/2008

BANCA EXAMINADORA

Dr. Lucio Jorge Hammes - UNIPAMPA

Dra. Edla Eggert - UNISINOS

Dra. Rute Vivian Angelo Baquero – UNISINOS (orientadora)

Epígrafe

Sente o Drama,
O preço, a cobrança,
No amor, no ódio,
A insana vingança,
Nego Drama
Eu sei quem trama,
E quem ta comigo,
O trauma que eu carrego,
Pra não ser mais um Preto F.
(Nego Drama –Racionais MC's)

AGRADECIMENTOS

Obrigada, Deus, luz e fonte de inspiração da minha vida. Seduzida pela tua prática pedagógica, me fiz discípula e companheira do teu projeto de vida para todos. A ti elevo o meu canto de júbilo, pois foste amigo e mestre fiel.

À Professora Rute, mais que mestra, mais que Doutora. Orientadora, mediadora, educadora na excelência do exercício acadêmico, que me conduziu para a conclusão do mestrado, entre o silêncio do saber, o conhecimento de quem pesquisa, a exigência do rigor científico e o profetismo das grandes mestras.

Ao meu Pai biológico, que na sua singularidade transformou seu amor pela minha mãe em possibilidade e concretude da minha existência.

Ao meu Pai afetivo, que no seu despojamento amoroso me assumiu sem reservas, ao lado da minha mãe acalentou no meu coração os princípios da solidariedade da ética e do amor.

A minha mãe, mulher nordestina, guerreira e destemida, senhora de muitas lutas, companheira de singelas vitórias. És a mais bela entre todas as mulheres da terra. A ti, meu amor eterno.

Aos meus irmãos/irmãs, sobrinhos/sobrinhas, Dayane e sobrinhas netas, Geovana, Maria Fernanda e Davi, por serem minha porção de esperança e continuidade. São vocês as estrelas que abrilhantam minha travessia nas noites escuras. Em cada um/uma encontro a força necessária para superar os desafios do Deserto. Em vocês encontro a razão dos meus sonhos, a felicidade da minha existência, e a concretude do amor generoso de Deus. Obrigada por serem o elo de ligação entre a latência da vida que respira em mim e o sopro divino que me renova cotidianamente.

RESUMO

O presente estudo procura desvelar a relação do jovem egresso do sistema de medida socioeducativa com a educação escolarizada, problematizando como, apesar do fracasso na vida e na escola, estes jovens conseguem (ou não) superar as adversidades da vida. Desenvolve histórias de vida destes sujeitos, focalizando sua relação com a escola, com o trabalho, com a criminalidade e a reconstrução de seu projeto de vida. A pesquisa está fundamentada nos estudos desenvolvidos por Graciane (2001), Costa (1999), Josso (2004) e Freire (1994; 1996; 1999). Metodologicamente, a pesquisa caracteriza-se como um estudo de natureza qualitativa, de inspiração etnográfica, com a utilização da escuta como instrumento de pesquisa para investigar as histórias de vida de jovens egressos do sistema de medidas socioeducativas. A pesquisa foi norteadas pelas seguintes questões: Quem são esses jovens? O que mobiliza esses jovens a frequentar ou não a escola? O que os mantém lá? O que os afasta? Quais as expectativas dos jovens em relação à escola antes e depois da internação? Que fatores, segundo os jovens, são responsáveis pela reconstrução, ou não, do seu modo de vida? De que forma esses jovens percebem a escola? De que modo a escola se relaciona com os jovens egressos do sistema de medidas socioeducativas? O universo da pesquisa compreendeu a história de quatro jovens egressos do sistema de medidas socioeducativas. O processo de pesquisa, reinventado cotidianamente, teve como característica principal um intenso movimento, que exigiu um contínuo repensar das estratégias para a coleta de dados. Os resultados de pesquisa indicam a necessidade de políticas públicas direcionadas a jovens egressos do sistema de medidas socioeducativas, bem como a importância de que o enfoque socioeducativo se sobreponha ao correccional-repressivo na aplicação das medidas.

Palavras-chave: Juventude em conflito com a lei – medidas socioeducativas – escola – família – trabalho.

RESUMEN

El presente trabajo procura desvelar la relación del joven egresado del sistema de medidas socio-educativas con la educación escolarizada, indagando: ¿Como a pesar del fracaso en la vida y en la escuela, estos jóvenes consiguen o no superar las diversidades de la vida? Teniendo como presupuesto las historias de vida de estos sujetos en sus relaciones con la escuela, el trabajo, la criminalidad y la reconstrucción de su proyecto de vida. La investigación esta fundamentada en los estudios desarrollados por Graciane (2001),Costa (1999), Josso(2004) y Freire (1994,1996 e 1999) .Metodológicamente esta investigación se caracteriza como un estudio de naturaleza cualitativa, de inspiración etnográfica, utilizando la escucha como instrumento para investigar e analizar la vida de estos jóvenes. La investigación se orienta en las siguientes cuestiones: ¿Quien son esos jóvenes? ¿Que moviliza esos jóvenes a frecuentar o no la escuela? ¿Qué los mantiene en ese lugar? ¿Quien los separa? ¿Cuáles expectativas de los jóvenes antes y después da la medida? ¿Cuales factores (según los jóvenes) son los responsables o no por la reconstrucción de sus vidas? ¿De que forma ellos perciben la escuela? ¿De que modo la escuela se relaciona con estos jóvenes egresos del sistema de medidas socio-educativas? Esta investigación analiza la historia de cuatro jóvenes egresados del sistema de medidas socio-educativas. El proceso de pesquisa, (recreado diariamente) tuvo como característica principal, un intenso movimiento que implico repensar continuamente la estrategia de colecta de datos. Los resultados de este trabajo indican la necesidad de políticas publicas orientadas específicamente a los jóvenes que egresan del sistema de medidas socio-educativas , bien como la importancia de que el enfoque socio-educativo se sobreponga a lo correccional-represivo en la aplicación de las medidas.

Palabras llaves: Juventud en conflicto con la ley- medidas socio-educativas- escuela –familia-trabajo.

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO.....	7
1 O TEMA DE INVESTIGAÇÃO NA MINHA VIDA; MINHA VIDA NO TEMA DE INVESTIGAÇÃO.	9
1.1. Minha experiência de exclusão e a experiência de incluir	17
1.2. Entre conquistas e desafios: luta cotidiana pelo saber.....	21
1.3. Educação que <i>exclui</i> , educação que <i>inclui</i> : elementos para uma justificativa.....	26
2 CONSTRUINDO O PROBLEMA DE INVESTIGAÇÃO.....	28
2.1. A exclusão que se transforma em delinquência.....	28
2.2. Cultivar <i>a paz</i> e rejeitar a <i>violência</i>	29
2.3. Margem: do conceito ao contexto	31
3 OUTRAS INVESTIGAÇÕES NO CAMPO DA JUVENTUDE EGRESSA DE MEDIDAS SOCIOEDUCATIVAS.....	34
3.1. Jovens egressos: um desafio à pesquisa	34
3.2. O Estado: dever de fomentar a pesquisa.....	34
4 REFERENCIAL TEÓRICO.....	42
5 O CAMINHO TRILHADO.....	47
5.1. Uma metodologia em movimento	49
5.2. Os sujeitos da pesquisa e suas histórias de vida	58
6 O QUE OS DADOS REVELAM.....	61
6.1. Escola e Família: alicerces fundamentais na formação do adolescente	62
6.1.1. <i>A escola na vida dos jovens</i>	62
6.1.2. <i>A família</i>	66
6.1.3. <i>O trabalho na vida dos jovens</i>	68
6.1.4. <i>Criminalidade</i>	69
6.1.3. <i>Projeto de vida</i>	73
A TRAVESSIA DA MARGEM: À GUIA DE CONCLUSÃO	75
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	79

APRESENTAÇÃO

O relatório de pesquisa *Limites e possibilidades/fracasso e superação: Um estudo sobre jovens leopoldenses egressos do sistema de medidas socioeducativas* está estruturado em 7 capítulos.

O primeiro capítulo, *O tema de investigação na minha vida, minha vida no tema de investigação*, apresenta uma reflexão, justificando a escolha pelo estudo a respeito dos jovens egressos do sistema de medidas socioeducativas, sua relação com o mundo da educação e seus entraves sociais. Explicito a conexão da temática na relação direta com as minhas experiências profissionais e escolares no entorno da margem.

No segundo capítulo, *Construindo o problema de investigação*, realizo o entrelaçamento teórico-metodológico, com as raízes culturais que sustentam o caminho percorrido na relação reflexiva das histórias de vida apresentadas nesta pesquisa. Discuto os seguintes conceitos: conhecimento, margem, exclusão, jovens em conflito com a lei, fracasso e superação da margem. Para isso, foi necessário o diálogo crítico e propositivo com os autores que escolhi para trilhar comigo o percurso dessa jornada.

Apresento a revisão de literatura, no terceiro capítulo, intitulado *Outras investigações no campo da juventude egressa de medidas socioeducativas*. Focalizo as publicações nesta área, questionando a escassez de literatura e acúmulo teórico no campo da juventude em conflito com a lei.

No capítulo seguinte, apresento o referencial teórico que sustenta esta pesquisa - *Da Margem para o Centro, do Centro para Margem*. Subsidiarão teoricamente o estudo autores como Brandão, Graciane, Josso, Gentili, Freire, Costa, entre outros.

No quinto capítulo, *O caminho trilhado*, situo o tipo de estudo realizado e descrevo o processo de pesquisa, indicando uma metodologia em movimento, construída coletivamente, entre pesquisadora e pesquisados. No capítulo seguinte, *O que os dados revelam*, apresento a análise dos dados coletados.

Por último, no capítulo *A travessia da margem: À guisa de conclusão*, teço algumas considerações a respeito do estudo realizado. Ao retomar os objetivos propostos pelo trabalho, aponto questões que mereceriam ser problematizadas.

1 O TEMA DE INVESTIGAÇÃO NA MINHA VIDA; MINHA VIDA NO TEMA DE INVESTIGAÇÃO.

Caminhante, não existe caminho, o caminho se faz ao andar. As estradas percorridas até aqui me oportunizam, nessa experiência acadêmica, através do estudo e da pesquisa sobre juventude egressa do sistema de medidas socioeducativas, revisitar minhas opções de vida, estudo e trabalho. Desde muito cedo tinha claro que as escolhas que faria, me levariam a trabalhar com populações excluídas, dentre elas, os jovens marginalizados.

Estava no horizonte pessoal um desafio singular: realizar o trajeto da defesa dos meus próprios direitos. Em geral, quem possui as marcas da miséria e da violência tem certa dificuldade para tratar de questões similares no campo da militância e do trabalho. Corre-se o risco de personificar ou pessoalizar as relações. Foi assumindo a minha história que passei a me preocupar com outras histórias. Em suas feridas abertas, encontrei o bálsamo para muitas outras chagas expostas. Aprendi com a vida que a melhor escola para a superação das barreiras pessoais é o compromisso com o coletivo, com os valores que transformam a vida de dentro para fora. Conforme assinala Paulo Freire (1999),

Mas o que quero dizer é o seguinte: na medida em que nos tornamos capazes de transformar o mundo, de dar nome às coisas, de perceber, de entender, de decidir, de escolher, de valorar, de, finalmente, eticizar o mundo o nosso mover-nos nele na história vem envolvendo necessariamente sonhos por cuja realização nos batemos (p.33).

Chegar ao nível de uma reflexão madura capaz de transformar minha história de vida em ponte e alicerce para problematizar as experiências de uma categoria subjetivamente

julgada pelo lugar que ocupa – jovens egressos de um sistema de medidas socioeducativas – é, de certa, forma um compromisso. É não deixar para traz os saberes da vida e o aprendizado que estes proporcionam. É difícil realizar o entrelaçamento das histórias de vida desses jovens sem que antes eu mesma me integre nesse processo da pesquisa. Como afirma Freire (1999), *ninguém pode estar no mundo de forma neutra* (p.80).

As histórias de vida, segundo Josso (2004), têm por objetivo *a mobilização da subjetividade como modo de produção de saber e a intersubjetividade como suporte do trabalho interpretativo e de construção de sentidos para os autores* (p.15). Ao pesquisar as histórias de vida, minha vida se mistura com a vida dos jovens, se mistura nas lembranças, na cumplicidade, nos desejos, nos sonhos, nas dificuldades, nas marcas que levamos (eu e eles) por vir de uma classe social esquecida, mas rica em experiências, que leva à partilha de novos conhecimentos e saberes.

Ao escolher investigar a temática, eu estava ciente do conteúdo possivelmente permanente do nosso encontro entre os pesquisados e a pesquisadora. Sei também da responsabilidade científica e do compromisso com a ética da pesquisa. Não se trata de um conto de fadas, menos ainda de um palco aberto para o sensacionalismo das vidas envolvidas nesse estudo. Encontro em Eggert (2003) a explicação da justificativa para minha decisão de trabalhar com as histórias de vida de jovens egressos de um sistema de medidas socioeducativas:

(...) história de vida vem completar a opção epistemológica e ideológica nos fundamentos metodológicos um tanto quanto marginais, porém completamente coerentes com minha opção político-pedagógica de quem fica às margens (p. 37).

Os jovens aqui estudados são, na sua maioria, oriundos das classes populares, com baixa escolaridade, evasão escolar, famílias desestruturadas e fracassadas socialmente e constituem parte de um contingente que a sociedade não deu conta de realizar em suas necessidades estruturais. Eles estão entre os mais referidos no mundo da margem, personificam esse estágio da vida nas notícias jornalísticas ou amostras televisivas. Destacar uma juventude rebelde e violenta é a forma midiática e preconceituosa de retratar o jovem da periferia. Em relação a isso, Abramovay (2002) chama a atenção para *a importância da dimensão simbólica do processo de exclusão e assinala que a política urbana e os meios de*

comunicação desempenham um papel central na criação e difusão de normas excludentes (p. 59).

Quantas vezes, ou por quanto tempo, aparecem no noticiário vespertino relatos de protagonismo juvenil junto à comunidade? A realização de solidariedade por parte de jovens? Certamente, tais notícias não são freqüentes. No entanto, somos massacrados, no horário noturno da TV, com informações sobre jovens que seqüestram e matam. Na pesquisa, a situação não é diferente. Conforme a socióloga Helena Wendel Abramo (1997), no artigo *Considerações sobre a temática social da juventude no Brasil*, na maioria das pesquisas há dificuldades de se considerar os jovens efetivamente como sujeitos. Ainda são vistos como problemas (para si próprios e para a sociedade) e não são consideradas *nunca, ou quase nunca, questões enunciadas por eles, mesmo porque, regra geral, não há espaço comum de enunciação entre grupos juvenis e atores políticos (p.28).*

Da mesma forma, ao negar espaço para a presença de determinados grupos sociais em seu cotidiano, ou ao limitar a sua aparição a situação associada à violência, os meios de comunicação se transformam em poderosos instrumentos de extermínio simbólico de grupos inteiros da população (Negros, Indígenas ou apenas pobres). (...) Em muitos casos os grupos excluídos lutam para administrar sua própria identidade, interiorizando os estigmas com os quais são desqualificado e transformado-os em um emblema ou um mecanismo de identificação (ABRAMOVAY, 2002, p. 20).

O protagonismo juvenil, para uma parcela significativa da adolescência, é realizado através da violência. A esse respeito, dados da Secretaria Especial de Direitos Humanos (2004) evidenciam que, no Brasil, nesses últimos anos, 39.578 jovens entre 12 e 18 anos passaram por ou estão experienciando alguma medida socioeducativa. Esta é a mostra de um total de 0,2% da população juvenil de 12 a 18 anos do país. Já no Rio Grande do Sul, o percentual de jovens em tal situação atinge 2,6%, e São Leopoldo, com 212.498 habitantes (IBGE, 2004), tem um percentual de 31% de internos do Estado.

Nesse cenário, São Leopoldo é a 86ª cidade mais violenta do país para os jovens, à frente de municípios como Caxias do Sul, Alvorada, Guaíba, Novo Hamburgo e Viamão. Porto Alegre está em 16ª no ranking das capitais mais violentas.

Quanto à juventude, as estatísticas indicam que o Brasil ocupa o terceiro lugar no mundo naquilo que se refere ao assassinato de jovens entre 15 e 24 anos, segundo estudo da UNESCO divulgado em agosto de 2000, denominado *Mapa da Violência III*.

São Leopoldo é uma cidade de jovens. Segundo informações censitárias do IBGE, em 2000, 48% da população tinha menos de 25 anos e desses, 81,9% eram crianças e adolescentes, dos quais 30% viviam em condições precárias de existência. Dados de pesquisa (DICK, 2006) trazem números recentes de uma população jovem que contabiliza 56.309 pessoas, entre 14 a 30 anos¹, em São Leopoldo. Segundo a pesquisa, o jovem leopoldense tem uma real preocupação com a violência, apontando como principais formas de violência às quais eles estão vulneráveis o estupro, o assalto à mão armada e a bala perdida. No entanto, 42,4% indicam que são os próprios jovens que praticam esse tipo de violência. Segundo o autor, evidencia-se que os jovens, ao mesmo tempo em que são vítimas de violência, também são protagonistas da mesma. A pesquisa revelou também que, segundo os jovens, as formas para conter a violência seriam: reforçar a segurança pública; garantir necessidades básicas para todos; e eliminar grandes desigualdades sociais. Esses dados são de fundamental importância para situarmos a realidade em que se encontram os jovens leopoldenses.

No presente estudo, a reflexão gira em torno do jovem egresso do sistema de medidas socioeducativas. Busca-se estudá-lo na sua relação com os processos da margem, da exclusão da educação e da superação. Sem ter vivido a experiência de medidas socioeducativas, os processos da margem e de exclusão identificam profundamente minha vida com a desses meninos. Realizava o percurso da medida de semiliberdade toda vez que deixava as cozinhas de “branco” para passar o final de semana na casa dos parentes que moravam na periferia. São sentimentos tão intensos de aprisionamento e liberdade que conceituá-los pelos livros significaria limitá-los a um conjunto de letras sem traços de vida ou emoção. Refletir sobre os processos da margem e exclusão implica retomar uma experiência que se constitui historicamente, quando falamos das classes populares. Uma experiência comum para mim, por comungar deste segmento. Estar e viver à margem é uma experiência muito particular, é como se, no horizonte, não houvesse um ponto de chegada. Tem-se a impressão de nunca chegar lá. Da margem se vê o que não é finito, os olhos vêem o que o coração almeja, aquilo

¹ Esta pesquisa utiliza, como parâmetro demográfico de juventude, a faixa etária de 14 a 30 anos, dividindo, para fins de análise, em dois subgrupos: 14 – 17anos e 18 – 30anos.

que não está dado e que, pela situação e pelo contexto, não se consegue alcançar. Pode-se traduzir essa sensação, esse anseio, em impotência e desejo, sentimentos que podem transformar-se em esperança e superação ou trilhar outros caminhos. Caminhos que levam à violência e criminalidade.

Na ausência desses vínculos e dessas instâncias contratuais e num ambiente de reduzida operacionalidade institucional, restam aos excluídos muito poucas alternativas. O estreitamento do âmbito da solidariedade em ambientes de fragilidade e desconfiança institucional estimula a transgressão das normas, por assim dizer, universais e, ao mesmo tempo, incentiva a constituição de espaços restritos de pertencimento: organizações mafiosas, esquadrões, da morte, quadrilhas, e gangues (...) configurando suas relações à chamada integração perversa que consiste num processo de incorporação ao trabalho baseado em atividades criminais (ABRAMOVAY, 2002, p.21).

A necessidade de um passaporte social para o mundo do trabalho é confundida com a entrada precoce no subemprego e na malha do crime. Estabelece-se uma relação de trabalho e renda informal onde o jovem, sedento de remuneração, aceita a oferta mais próxima da sua realidade. No mundo do crime organizado ele é a mula, o aviãozinho, o repassador. Nesse lugar, ele possui uma identidade, é a sua capacidade de liderança e organização coletiva que farão dele um “grande líder”. São os conhecimentos apreendidos na vida que darão suporte para a sua sustentabilidade territorial. Diante dessa realidade, partilho a reflexão de Abramovay (2002) a respeito dos jovens em situação de vulnerabilidade social: *as turbulentas condições socioeconômicas de muitos países latino-americanos ocasiona uma grande tensão entre jovens que agrava diretamente os processos de integração social e, em algumas situações, fomenta o aumento da violência e da criminalidade* (p.9). Em decorrência, o cenário que se apresenta é crítico e vulnerável, muito difícil de ser enfrentado com políticas paliativas de caráter emergencial, sem uma perspectiva de desenvolvimento a curto, médio e longo prazo.

Para jovens egressos de medidas socioeducativas, o norte ou o sul da vida é muito distante, eles sobrevivem na lógica do imediatismo para responder às suas demandas eminentes. A ausência de referenciais sólidos em suas relações familiares e comunitárias fragiliza suas escolhas na hora de decidir entre o bem e o mal. O limite divisor de oportunidades que sustenta as escolhas realizadas para o crescimento pessoal é muito tênue, confunde-se, por vezes, com aquela que desvirtua o rumo tomado pelo jovem. É muito importante que, nessa etapa da vida, haja, de fato, uma presença social interativa e

comprometida com a cultura juvenil, patenteada pelo Estado, para se tornar um conjunto de políticas públicas de atenção, acolhimento e trabalho com a juventude.

Em outras palavras, é preciso investir na juventude, combatendo a vulnerabilidade social pelo aumento do capital social e cultural que poderá proporcionar a substituição do clima de descrença reinante por um sentimento de confiança no futuro. (...) é preciso superar os mitos e as falácias do desenvolvimento que impedem o advento de alternativas que tornem possível um efetivo combate às desigualdades sociais (ABRAMOVAY, 2002, p.10).

Este é um trabalho que busca registrar as vozes dos jovens que cumpriram medidas socioeducativa, no sistema fechado, aberto, de semiliberdade, e também no sistema prisional em todas as suas dimensões. Tratamos, em especial, do jovem egresso das medidas relacionadas no Estatuto da Criança e do Adolescente. A definição de suas características virá pelas histórias contadas nos entreatos da vida por meio da pesquisa de campo, séria e rigorosa, sensível e verdadeira como é a vida de cada um. Seus relatos diretos ou indiretos estão resguardados sob a égide da doutrina da proteção integral e das normas garantidoras dos direitos humanos.

A legislação brasileira divide a aplicação de pena ou de medida socioeducativa utilizando o conceito de imputabilidade e inimputabilidade, respectivamente. Para tanto, utiliza a idade como forma de aplicação. São considerados como imputáveis, pelo Código Penal Brasileiro, jovens maiores de 18 anos com plena sanidade mental. O Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) é um conjunto de normas do ordenamento jurídico brasileiro que tem o objetivo de proteger a integridade da criança e do adolescente e, instituído pela Lei 8.069 de 13 de julho de 1990, por sua vez, considera que os jovens entre 12 e 17 anos incompletos são passíveis de serem responsabilizados pelos seus atos infracionais mediante aplicação de medida socioeducativa. Essa forma de responsabilização de jovens autores de ato infracional é fruto da organização da sociedade civil, em face de questões ligadas à infância brasileira, não se constituindo em decisão descontextualizada das instâncias legislativas, mas uma tendência mundial em relação a esse novo sujeito anunciado pela Organização das Nações Unidas (Regras Mínimas das Nações Unidas para a Administração da Justiça de Menores – Regras de Beijing, 1985) – um sujeito de direitos, destinatário da doutrina da proteção integral, na condição de pessoa em desenvolvimento e prioridade das políticas públicas.

As Regras Mínimas das Nações Unidas para a Administração da Justiça de Menores – Regras de Beijing, adotadas pela Assembléia Geral das Nações Unidas na sua Resolução 40/33, de 29/11/85, especificam que: *1.1 Os Estados membros procurarão, em conformidade com seus interesses gerais, promover o bem-estar do menor e sua família.* (ONU, 1985)

Esta proposta de pesquisa objetiva desvelar a relação do jovem egresso do sistema de medidas socioeducativas com a educação, especialmente com a sua escolarização, tendo, no horizonte, as atuais orientações legais e institucionais (Constituição da República Federativa do Brasil/1988; Estatuto da Criança e do Adolescente, Lei Complementar 8.069 de 13 de 1990; Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394/1996), e na busca de uma educação inclusiva, como determinam as resoluções e orientações dos órgãos responsáveis pelas políticas públicas destinadas ao segmento social em questão, que se orienta, também, pelas normas internacionais: Convenção da ONU sobre os Direitos da Criança; Sistema Global e Sistema Interamericano dos Direitos Humanos; Regras Mínimas das Nações Unidas para Administração da Justiça Juvenil; Regras Mínimas de Beijing; Regras Mínimas das Nações Unidas para a Proteção dos Jovens Privados de Liberdade. Regras das Nações Unidas para a prevenção da delinquência juvenil.

Na convenção da ONU sobre os Direitos da Criança, em 1990, o Brasil ratificou a Convenção Internacional sobre os Direitos da Criança da Organização das Nações Unidas (ONU, 1989). A referida convenção reafirma o fato de que as crianças, dada sua vulnerabilidade, precisam de proteção e cuidados especiais, colocando ênfase especial sobre os cuidados primários e a proteção responsável da família, a necessidade de proteção legal, a importância do respeito aos valores culturais da comunidade da criança e o papel vital da cooperação internacional para o cumprimento dos direitos das crianças, especialmente nos países em desenvolvimento.

O Sistema Interamericano de Direitos Humanos é um dos três sistemas regionais de proteção de direitos ao lado dos sistemas europeu e africano. É o segundo sistema regional mais consolidado no mundo e é regido por uma série de documentos internacionais, entre eles: Declaração Americana dos Direitos e Deveres do Homem (1948); Convenção Americana de Direitos Humanos ou Pacto de San José (1969); Protocolo Adicional à Convenção Americana de Direitos Humanos em Matéria de Direitos Econômicos, Sociais e

Culturais ou Protocolo de San Salvador (1988); Protocolo à Convenção Americana de Direitos Humanos para Abolição da Pena de Morte (1990); Convenção Interamericana para Prevenir, Punir e Erradicar a Violência contra a Mulher (1994); Convenção Interamericana para Prevenir e Punir a Tortura (1985); Convenção Interamericana sobre a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra Pessoas Portadoras de Deficiências (1999); Convenção Interamericana sobre Desaparecimentos Forçados (1994).

A Convenção da ONU (1990) traz patamares mínimos de direitos humanos, que orientam os estados-parte a se comprometerem em respeitar os direitos e liberdades nela reconhecidos e a garantir livre e pleno exercício a toda pessoa que esteja sujeita à sua jurisdição. Bem mais detalhada que outras convenções do âmbito global, ela trata principalmente de direitos civis e políticos, citando também, os direitos econômicos, sociais e culturais. Adotado pela Assembléia Geral das Nações Unidas, em 14 dezembro de 1990, este documento tem por objetivo estabelecer um conjunto de regras mínimas que assegurem os direitos e o bem-estar dos jovens privados de liberdade. Uma das regras explicita que a colocação de um jovem numa instituição deve se constituir sempre uma decisão de último recurso e pelo mínimo período de tempo necessário, reconhecendo que, dada a sua alta vulnerabilidade, os jovens privados de liberdade requerem atenção especial. Seus direitos e bem-estar devem ser garantidos durante e após o período em questão. Os jovens privados de liberdade têm direito a alimentação, saúde, educação, formação profissional, vida digna, entre outros.

O documento salienta que a prevenção à delinquência juvenil é uma parte essencial de prevenção ao crime na sociedade e somente haverá uma ação efetiva com o envolvimento de todas as camadas da população. O instrumento define, para a prevenção da delinquência juvenil, o papel da família, da comunidade, a responsabilidade da política social, da administração de justiça juvenil, da pesquisa e desenvolvimento e coordenação de políticas públicas.

O fracasso na vida e na escola constitui o cenário para entender como alguns jovens despontam, em espaço socialmente propício à violência, como lideranças negativas, atraindo para si os holofotes da criminalidade. Connell (apud GENTILLI, 1995) afirma que a forma com que a escola trata a pobreza constitui uma avaliação importante do êxito ou do fracasso

educacional; diz ainda que as crianças pobres são as que têm menos êxito na escola: *Elas são as que menos têm poder na escola, são as menos capazes de fazer valer suas reivindicações ou de insistir para que suas necessidades sejam satisfeitas, mas são por outro lado as que mais dependem da escola para obter sua educação* (p. 44). A ausência de uma educação cidadã e emancipatória supõe uma prática educativa assistencialista, focada em políticas compensatórias que condicionam a distribuição de renda à frequência escolar. Em **Juventude, violência e vulnerabilidade social na América latina: desafios para políticas públicas**, Abramovay (2002) relaciona a violência à falta de estrutura social e econômica, quando diz que:

(...) esses atores sofrem um risco de exclusão social sem precedentes devido a um conjunto de desequilíbrios provenientes do mercado, Estado e sociedade que tendem a concentrar a pobreza entre os membros desse grupo e distanciá-los do “curso central” do sistema social (p. 33).

Os jovens egressos do sistema de medidas socioeducativas fazem parte de um contingente juvenil sem muitas expectativas de escolarização, profissionalização, trabalho ou ascensão social. A sua imagem na comunidade está vinculada ao narcotráfico e à violência, pois são esses os meios de produção e trabalho para a sustentação do seu retorno ao convívio familiar. A naturalização da violência é justificada na luta pela sobrevivência. Portanto, combater a miséria, a injustiça e a desigualdade social é o caminho alternativo para a superação da violação dos direitos humanos.

Experiências que priorizam a participação dos jovens como protagonistas do seu processo de desenvolvimento vêm demonstrando ser alternativas eficientes para superar a vulnerabilidade desses atores, tirando-os do ambiente de incerteza e insegurança (ABRAMOVAY, 2002 *apud* CASTRO et al, 2001, p. 14).

1.1. Minha experiência de exclusão e a experiência de incluir

As origens deste estudo remontam à minha experiência com adolescentes autores de ato infracional, em 1999, quando trabalhei na FEBEM-RS como diretora da Casa Padre Cacique e, em 2000, no Instituto Juvenil Masculino (IJM), na Vila Cruzeiro. Ambas eram direcionadas a jovens do sexo masculino, com faixa etária entre 12 a 21 anos, cumprindo medida socioeducativa em regime de internação, em sua maioria oriundos de Porto Alegre-RS e região metropolitana.

Na época, a Casa Padre Cacique abrigava, no máximo, trinta jovens, mas, na sua precária estrutura física, chegou a abrigar 96 rapazes. O corpo funcional era composto por sessenta funcionários entre técnicos, monitores e pessoal de serviços gerais.

Em poucos meses de trabalho, fomos conseguindo romper com os estigmas da violência e do terrorismo. A ociosidade deu lugar a atividades lúdicas e recreativas, e a escola passou a realizar com maior eficácia o seu papel educativo de escolarização: passaram a ser oferecidas aulas diariamente. Ao invés de três dias por semana de forma intercalada para cada turma, os jovens começaram a frequentá-la todos os dias, no horário correspondente ao turno. Os monitores, que antes executavam a função de vigilância, passaram a assumir uma postura mais humana, presente e pedagógica, voltada para valores educacionais. A educação passou a ser o fio condutor das práticas de trabalho no interior da unidade; para muitos, o encantamento pela vida retomou a linha de frente do seu fazer educativo, a escola como instrumento de autonomia do corpo e sopro criativo da mente assumiu o seu lugar de precursora da liberdade, casa do saber. Segundo Abramovay (2005),

O sonho e o idealismo de crianças e jovens podem ser canalizados, com a ajuda da escola, para a construção de projetos futuros que se convertam em referência em todo o seu itinerário de vida. Para tanto, é importante que o projeto pedagógico da escola, além de sua dimensão cognitiva, tenha sempre em vista o ser das pessoas. (p. 10)

O sonho e o idealismo de professores realmente comprometidos com a escola em todas as suas dimensões faz com que ela opte, na sua grade curricular, por mais um jovem, levando em conta sua história e o mundo de onde vem. Em lugar de simplesmente aplicar conhecimentos para cumprir a proposta pedagógica do Estado, o conteúdo é pensado a partir da realidade do ser que está à sua frente. Não interessa o crime ou a violência contida no seu histórico particular, o homem e a mulher que interagem estão ali, naquele momento, para assimilar o que um tem de melhor para construir com o outro. É a oportunidade ímpar do Estado dialogar frontalmente com os seus jovens resgatando a auto-confiança e a cumplicidade cidadã. Nas palavras de Abramovay (2005), *O mais importante é o compromisso da escola, de seus professores e de toda a comunidade escolar com a meta de combater, por um novo clima de educação e aprendizagem, as drogas e as violências escolares.* (p.10)

Quando assumi, em meados de janeiro de 2000, no Instituto Juvenil Masculino no complexo da Vila Cruzeiro, unidade integrante do complexo FEBEM, havia ocorrido um trágico motim culminando com a morte de um monitor. Vários jovens foram feridos gravemente e a estrutura física dos prédios estava praticamente destruída. Em meio às brigas, tumultos e mais motins, sem escola, jovens ociosos, colchões queimados e número mínimo de funcionários, uma boa parcela do corpo funcional profetizava ceticismo e descrença e reclamava o retorno de práticas disciplinadoras, e fechamento das estruturas institucionais. Porém, outros profissionais reconheciam a necessidade de rompermos com velhos paradigmas.

Assim, as relações internas eram norteadas por um verdadeiro duelo paradigmático. Silenciosamente eu acompanhava as disputas por cargos e chefias de equipes e a revolta dos funcionários por não terem cobertura institucional para a realização de atos disciplinares junto aos meninos. As linguagens desconectas e preconceituosas ecoavam para dentro das alas, local onde os meninos passavam a maior parte do dia ociosamente planejando o próximo tumulto. A falta de objetivos e clareza das atribuições educativas abria lacunas que permitiam a atuação de adultos e adolescentes em atos de rebeldia e indisciplina. A experiência de ouvir com o intelecto e escutar com o coração me fez entender que a ruptura violenta de grades e muros representava, subjetivamente, o fim da opressão física e moral, que imperava no sistema penal juvenil. Nas palavras de Freire (1995) eu encontro eco para dar autenticidade às experiências vividas naquela época:

A existência humana não pode ser muda, silenciosa, nem tampouco pode nutri-se de falsas palavras, mas de palavras verdadeiras, com que os homens transformam o mundo. Existir humanamente, é pronunciar o mundo, é modificá-lo. (...) Não é no silêncio que os homens se fazem, mas na palavra, no trabalho, na ação-reflexão (p. 78).

Era constante a presença da Comissão de Direitos Humanos no Instituto (IJM), averiguando a veracidade de denúncias – muitas delas, realizadas por familiares – de violência e maus tratos, como de adolescentes presos no isolamento e mantidos à base de medicações controladas. Também a imprensa pedia explicações sobre os motins e violências, disseminando o terror contra os jovens em conflito com a lei. Mesmo assim, a vida e o sonho continuavam. Para além da falência do “sistema”, a equipe diretiva apoiada pela então presidente, Dr^a Carmem Oliveira, continuava acreditando na superação da violência pela

capacidade que o ser humano possui de metamorfosear-se continuamente. Como já dizia Raul Seixas, na música *Metamorfose Ambulante*: *Eu prefiro ser essa metamorfose ambulante do que ter aquela velha opinião formada sobre tudo*. Da mesma forma, penso não ser possível aceitar a punição e o castigo desordenados, vigiando o corpo e estigmatizando a alma.

O desafio de uma pedagogia da presença (COSTA, 1999) me instigava a problematizar a relação entre o jovem em conflito com a lei e as redes de relações com a educação/escola. Interrogava-me a respeito de suas histórias de vida, suas experiências de fracasso na vida e na escola, o modo como circulavam no mundo do conhecimento e como produziam culturalmente outros saberes. Jovens capazes de demarcar a sua identidade marginal na elaboração de letras musicais (Rap de hora), em expressões artísticas como dança de rua e teatro, na capoeira, entre outros. Como afirma Costa (1999), (...) *quem não apostar que existam nos jovens com quem trabalhamos, qualidades que muitas vezes não se fazem evidentes nos seus atos, não se presta, verdadeiramente ao trabalho educativo* (p.17).

Alguns jovens possuem “cara e jeito” de periferia, mesmo que não sejam provenientes dela, pois assumem características peculiares, “uma identidade marginal”, canto e rima na ponta da língua, olhar carrancudo “de quem inspira cuidado”, caminham nas margens, entre limites e possibilidades. Isso não nos impede de ver, em primeiro lugar, as qualidades. Nas palavras de Costa (1999), é imprescindível, em nossa atuação junto aos jovens,

(...) não permitir nunca que a visão do ladrão, do homicida, do traficante, existente nos prontuários e relatórios, nos impeça de ver a criança ou jovem que temos diante de nós. Cabe ao educador abrir caminhos, nos quais eles possam experimentar-se como fonte de iniciativa, liberdade e compromisso. Não é uma aposta tranqüila, mas toda aposta é um contrato de risco (p.26).

Suas marcas são violência e medo, as atrocidades de seus atos trazem o signo da inconseqüência, que *dão vazão* às idéias simplistas de redução da idade penal ou o aumento do tempo de internação. Segundo Abramovay (2002),

Os dados sugerem que, à medida que a delinqüência aumenta, cresce também a proporção de homens jovens que habitam em ambientes socialmente segregados, e que se convertem em vítimas ou vitimárias. As estatísticas são dramáticas e dispensam comentários. Entre 15 e 30 anos, o assassinato é uma das principais causas de morte entre jovens de periferia (p. 16).

O fracasso social desse jovem é absorvido pela lógica moralista e punitiva; a

sociedade cobra dele aquilo que ela mesma negou durante décadas, e delega a ele a culpa do fracasso social e pessoal. Para esses jovens, um unísono coro social alardeia que sua salvação se encontra no aprisionamento e no trabalho, no sofrimento corporal e na ausência de conhecimento. Eles consideram a escola uma obrigação, um ato de reparo ao dano através do cárcere². Temos como exemplo o CASE-NH, em que os dias no Atendimento Especial (isolamento - local de maior segregação) podem ser reduzidos, caso os jovens cumpram as tarefas escolares; a educação é moeda de troca, é mercantilizada. No entanto, o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA, 1990) é cristalino no seu enunciado: (...) *é dever da família, da sociedade e do Estado, assegurar com absoluta prioridade, dentre outros direitos, a educação, a proteção, o convívio familiar e comunitário.* (Art.4º)

Tal enunciado não vem de um protecionismo exagerado ao conjunto das relações juvenis, mas da idéia de que o jovem possui a condição especial de pessoa em desenvolvimento. Se este conceito serve para pensarmos em um adolescente de qualquer segmento social, deveria ser muito mais eficaz quando pensássemos no adolescente autor de ato infracional: este é o filho pródigo, que necessita de maior atenção, de integração das políticas públicas da Assistência Social (SUAS), da Saúde (SUS), da Educação (LDB) e da Cultura, bem como do apoio dos Conselhos, Nacionais, Estaduais e Municipais dos Direitos da Criança e Adolescente, entre outros órgãos gestores do Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo, para não se transformar num adulto perverso. Nessa fase, se fortalecem os valores concebidos no seio familiar e das relações humanas; é quando os ideais de justiça, liberdade e solidariedade estão latentes e devem ser capitalizados como mecanismos de transformação daquele que é considerado desajustado socialmente. Freire (1995) diz:

Não há outro caminho senão o da prática de uma pedagogia humanizadora, em que a liderança revolucionária, em lugar de se sobrepor aos oprimidos e continuar mantendo – são como quase “coisas”, com eles estabelece uma relação dialógica permanente (p.56).

1.2. Entre conquistas e desafios: luta cotidiana pelo saber

O contexto em que me encontrava, no final da década de 1990 – ou seja, no final do século passado, um século de conquistas no campo de legislação dos direitos humanos –, me possibilitou reflexões a respeito das experiências cotidianas junto aos jovens. A presença dos

² Temos como exemplo o CASE-NH, em que os dias no Atendimento Especial (isolamento - local de maior segregação) podem ser reduzidos, caso os jovens cumpram as tarefas escolares; a educação é moeda de troca, é mercantilizada.

jovens e a vivência diária no meio deles, na vila, aguçava, ainda mais, a curiosidade a respeito de qual seria o rumo que haviam dado às suas vidas, mais especificamente daqueles que não ouvíamos falar³.

A ausência de informações precisas suscitou algumas hipóteses e problematizações: Quem são os jovens egressos do sistema de medida socioeducativas? Será que conseguiram superar alguns percalços da vida? Existe neles motivação para retornarem à educação formal? Por que a escola, por meio de suas atividades, não consegue estabelecer vínculos para a permanência e sucesso desses jovens no espaço escolar?

As interrogações querem se constituir chaves para a compreensão desse processo de marginalização dos jovens, onde as incertezas são os elementos norteadores do problema, ponto de partida para as problematizações a serem construídas pelo diálogo que pressupõe inteireza e abertura, ao indagar: Quem são os jovens escolhidos para essa investigação?

Desloquei-me do universo das minhas convicções para o terreno movediço das hipóteses: São sujeitos capazes? Protagonizam direitos? São criativos? Solidários entre eles?

Ao buscar a materialização das respostas por meio deste estudo percebi que estava indo ao encontro de minha história, resgatando as experiências escolares para encontrar-me com a motivação maior dessa pesquisa. Conforme Josso (2004) assinala:

Mais do que passado, as histórias de vida pensam o futuro: a confissão tem de fazer parte de uma nova vida (...), a consciência nasce quando interpretamos um objeto com o nosso sentido autobiográfico, a nossa identidade e a capacidade de anteciparmos o que há-de-vir (p.12).

Trago retalhos de uma trajetória de quem migrou da margem para o centro, impulsionada pelo sentimento de resistência e busca de conhecimento, do provocativo desejo de ser/estar incluída.

Ainda muito jovem tornei-me adulta; mesmo sendo uma adolescente, direcionei meu projeto de vida para o trabalho com crianças e jovens. Esta iniciativa encontrava-se

³ De um maior número obtinha-se informações sobre suas mortes, suas prisões e seus retornos ao sistema.

relacionada à minha própria história de “menina-moça nordestina” que precisou sair de casa muito cedo para buscar sua escolarização e um futuro diferente do “embarrigar, casar e ser abandonada”.

Nesse sentido, as experiências da vida acumularam saberes de forma muito precoce. Alinhei esses conhecimentos às leituras e teorias para daí extrair o meu “livro da vida”; ele permitiria mais tarde um assento social, uma cadeira na sociedade. As inquietações pessoais possibilitaram uma aproximação ambígua com a escola. Percebia que, sem um convívio mais assíduo e institucionalizado, seria impossível a aquisição da linguagem que garantiria o acesso aos espaços de poder, mesmo, em muitos momentos, odiando estar naquele lugar que me oprimia, que nunca me permitira pertencer a ele e que nunca pertenceu ao meu coração.

Sendo a escola o lugar consagrado ao ensino do pensar, estar dentro dela favorece a sistematização dos saberes e, ao mesmo tempo, o questionamento dos seus velhos métodos, ainda vigentes em muitas situações operativas. Em que pese a relação do jovem com o universo escolar, vale destacar que ele possui a consciência da importante tarefa da escolarização, como elo de possibilidade entre o mundo do saber e os espaços direcionados ao trabalho. Persigo a educação e a pesquisa, como forma de credenciamento a muitos trabalhos e lugares, em especial como educadora popular, agente social de transformação, mediadora de uma educação que vai além da sala de aula, que se relaciona com a vida e as suas múltiplas expressões culturais.

Na educação popular, encontrei o lugar para a inclusão dos saberes que trazia comigo, saberes da prática e da experiência, do estudo e do conhecimento que, no entrelaçamento das idéias, tornou possível a relação com o mundo da academia que, para além da padronização do pensamento, possibilitou-me o engajamento na Pedagogia Social. Pedagogia, essa, que se apresenta como uma contracultura aos moldes instaurados pelas elites do saber. Suas raízes conceituais encontram sustentação em experiências de trabalho com jovens órfãos da guerra mundial de 1940, principalmente na Alemanha.

Na América Latina, especialmente no Brasil, ela foi tomando forma através da prática dos educadores sociais nos grandes centros urbanos, junto aos moradores de rua, meninos e meninas de rua, jovens em situação de vulnerabilidade social e trabalho educativo em meio

aberto. A Pedagogia Social é uma porta aberta, um universo em construção para uma parcela de trabalhadores da educação não escolarizada, a sua teia de atuação não se sobrepõe aos processos institucionalizados, pois o diferencial se encontra no conceito e no método. O trabalho do educador social é despertar a latência da vida que pulsa no coração de cada homem e de cada mulher que convivem cotidianamente com os educadores. Despertada essa potencialidade, as pessoas são conduzidas ao encontro singular consigo mesmas, fonte de inspiração e encantamento. Não há lugar para disputas evasivas, pois desde a sua construção inicial, a Pedagogia Social sabe ser a ferramenta de mobilização e transformação no campo das políticas sociais. Os educadores identificados com os referenciais da Pedagogia Social buscam sua formação por fora do universo acadêmico, visto pouco se pesquisa nessa área, ainda é muito tímido o acervo de pesquisa e estudo sistemático relacionado à temática, poucos são os que se aventuram no estudo, na investigação, ou mesmo produção científica de relevante teor. Alguns movimentos sociais de expressão nacional – entre eles, na década de 1990, o Movimento Nacional de Meninos e Meninas de Rua – foram uma escola de formação, e deles saiu uma geração de trabalhadores pensadores dessa nova modalidade. A rua, os bancos de praças, os mocós tornaram-se uma revolucionária sala de aula. Ali, sem qualquer lista de material pedagógico, se dava o início de uma nova experiência educativa. Embebidas de uma nova visão de mundo e sociedade e amparadas pelo sonho e a ousadia, essas pessoas alçavam vôos para além da realidade que os cercava.

Nesse período, iniciei minha participação como educadora social do Movimento Nacional de Meninos e Meninas de Rua (MNMR)⁴, mediando as relações do espaço da rua entre a família e a comunidade, tendo, nos núcleos de base, o eixo propositor das ações educativas. A caminhada no MNMR instituiu uma agenda programática para o processo de formação e capacitação no campo da educação social. De educadora social passei à função de coordenadora municipal e, mais tarde, de conselheira estadual do Movimento Nacional de Meninos e Meninas de Rua. Além da efetiva participação nas instâncias de construção de políticas públicas dentro dos Conselhos de Assistência Social, da Criança e do Adolescente, de Saúde e do Fórum de Direitos das Instituições Não-Governamentais militava, também, na associação de moradores e movimentos comunitários da região onde morava.

⁴ Movimento organizado da sociedade que busca, através do protagonismo juvenil.

Em meio aos processos de articulação social, mediando muitos fazeres, emergiu a vontade e a necessidade de adentrar no mundo da academia. Percebi que a minha prática e os referenciais teóricos que utilizava necessitavam de mais consistência. Nesse sentido, decidi ingressar no ensino superior. Entrei para a UNISINOS em 1994, para cursar Ciências Jurídicas e Sociais, mas precisei interromper o curso devido às dificuldades do momento. Mais tarde, retomei os estudos, migrando para o campo das Ciências Humanas, para o curso de Pedagogia.

Em Paulo Freire, encontrei o indicador para uma nova etapa da minha vida, fui beber no poço de saberes cristalinos. Assim, um novo paradigma conduziu as escolhas e práticas do cotidiano, realizando a experiência da sala de aula no coração da rua, nos bancos das praças, mesas improvisadas para as atividades lúdicas e recreativas das crianças e jovens em situação de rua. Era uma nova realidade para a educadora de abrigo, institucionalizada pelas regras disciplinares, pois a rua me oferecia um leque de possibilidades generosas. Fui testando minha capacidade criativa, minha concepção de mundo, de homem e mulher. O primeiro passo foi despir-me dos conceitos formulados e dos preconceitos instituídos. Com isso, as algemas dos limites pessoais foram cedendo lugar ao acolhimento, à compaixão e à escuta. Sem perceber, fui transformada de dentro para fora. Com os meninos e meninas de rua, aprendi o sentido da vida, me tornei uma educadora mais humana, mais feliz, mais comprometida e, acima de tudo, mais gente, mais pessoa.

Na mesma perspectiva teórica, trabalhei como educadora social na Prefeitura de Porto Alegre-RS, na linha do protagonismo juvenil, com jovens da periferia e de famílias de baixa renda. Buscava valorizar os saberes da experiência na relação com os saberes da escola, com algumas disciplinas específicas, dentre elas: Filosofia, Sociologia, História, Português, Matemática e Cooperativismo. A proposta consistia em prepará-los para um mercado de trabalho mais alternativo, embasado nos princípios teóricos da Economia Solidária, possibilitando o conhecimento de outros espaços de trabalho, como também de outras economias sustentáveis.

As experiências até então acumuladas foram o aporte político necessário para me credenciar ao exercício de funções tão peculiares como Operadora da Área Social, Educadora Social, Assessora Política, Coordenadora de Projetos, Conselheira Tutelar-SL, Consultora da

UNESCO para Educação Básica no Ministério da Educação e, na atualidade, Coordenadora do Programa Nacional de Segurança com Cidadania pelo Ministério da Justiça.

Da margem para o centro, não hesitei em fazer dessa pedagogia social, enquanto campo de conhecimento e de prática social, um projeto de vida, que vem resultando na construção de uma cartografia remanescente das “beiras”, das orlas, do lado de lá, onde está a maioria dos jovens egressos do sistema de medidas socioeducativas, brancos, negros, amarelos ou pardos, olhos esbugalhados, olhares desconfiados, pouca alegria, angústia em demasia.

São eles meus interlocutores, falantes, inquietos, comunicativos ou tímidos. Conforme Josso (2004), *Do ponto de vista dos processos de formação em ação são aprendentes em interações com outras subjetividades* (p. 38). São jovens do meu país, da minha terra, com identidade brasileira, gaúcha e leopoldense.

1.3. Educação que *exclui*, educação que *inclui*: elementos para uma justificativa

A importância da pesquisa está, primeiramente, em investigar se há acesso a uma educação inclusiva arraigada nos princípios dos direitos humanos e, em seguida, pensar, com base nas experiências juvenis de superação, o que pode ser oportunizado ao jovem infrator como forma de materializar o seu direito constitucional à educação e inclusão social.

Penso ser necessário questionar a identidade desses jovens, descobrir quem são, analisar suas histórias de vida, como concebem a educação, o que a escola representou para sua vida, como ocorreram os fracassos na vida e na escola, também como encararam suas vidas após a passagem pelo sistema juvenil, o que lhes foi ofertado de serviço, as propostas pedagógicas para a sua educação após a ressocialização e qual o significado dos espaços informais de produção do saber.

No que diz respeito aos questionamentos relacionados às experiências de saber, fora e dentro da escola, ROLIM, (2006) tece algumas considerações significativas sobre a instituição escolar e o jovem em conflito com a lei: *As sociedades que conhecemos imaginaram a instituição escolar como o espaço privilegiado para a preparação dos jovens diante dos*

desafios da integração ao mundo do trabalho (p. 21). Equivocaram-se, no entanto, segundo o autor (ROLIM, 2006), ao esquecerem que há uma lógica pressuposta para selecionar os que vão bem e aqueles que sofrerão muito para alcançar os seus objetivos. Determinam, verticalmente, que o caminho para o sucesso é moldar-se às exigências do mercado, outro equivoco ideológico, pois se sabe que não há lugar para todos e a *própria cultura de massa cimenta uma espécie de ética do prazer pela qual os heróis ou os modelos do sucesso se realizam* (MORIN, 1990 *apud* ROLIM, 2006, p. 170). O autor assinala que o espaço da liberdade é aquele só vivido pelos ricos e pelos “fora-da-lei”. Uns e outros, afinal, “tudo podem”.

Dessa forma, a relevância da presente investigação está em desvelar, por meio das histórias de vida, como se encontram os jovens egressos do sistema de medidas socioeducativas na superação da margem; na experiência de liberdade pós-medida de internação; na vinculação com as relações familiares, com o mundo do trabalho e com os lugares alternativos de construção de conhecimento que resida na problematização de possibilidades educativas, tendo como centro este segmento juvenil.

2 CONSTRUINDO O PROBLEMA DE INVESTIGAÇÃO

2.1. A exclusão que se transforma em delinquência

Compreender a realidade da juventude, em particular dos jovens leopoldenses egressos do sistema de medidas socioeducativas, representa trabalhar com um segmento significativo da população. São eles presas de fácil manipulação, *objeto preferido do marketing comercial e até mesmo de campanhas políticas* (DICK, 2006, p. 5). Pesquisas apontam que não é fácil para os jovens enfrentar uma sociedade pautada pelos valores do ter e do poder, sem se deixar macular pelas ofertas do mercado. Saltam aos olhos as indumentárias da moda que separam culturalmente as classes sociais entre “os de cima” e “os de baixo”, provocando uma crise de identidade violenta nos jovens que, estando por baixo do sistema, assistem ao espetáculo da desigualdade, da miséria e da fome.

No limite da exclusão, enfrentam a privação ou a negação da própria condição humana, chegando ao extermínio de sonhos e possibilidades; na mesma dimensão, a desigualdade encarcera, mantendo-os acorrentados, sob o peso da escravidão. (SANTOS, 2004). Além dos direitos à cidadania, o que se nega aos excluídos é a própria condição humana (ARENDDT, 1981). Isso aponta para os jovens que se encontram no limiar da negação social de todos os bens de consumo; metaforicamente falando, eles contemplam a passagem do trem, mas não podem lotar seus vagões. No lugar onde se encontram, controlados por forças maiores do crime vigente, ou optam por se engajarem em regimes paralelos, ou serão ignorados.

Para alguns, a reação se configura na alienação política, na apatia em relação aos movimentos sociais, no imediatismo das resoluções cotidianas por meio da violência e disseminação do terror. Nesse sentido, Abramovay (2002) destaca ser recorrente em todos os países uma *crescente alienação das gerações jovens (demograficamente majoritárias no planeta em seu conjunto) em relação aos mais velhos e à sociedade da qual são partes* (p.9). Não se trata, segundo a autora, da salutar rebeldia, que dinamizava as transformações sociais mais pertinentes de uns tempos atrás, mas de uma *dissonância cognitiva entre o que os jovens sentem e os valores e mensagens que a sociedade e a família lhes transmitem* (ABRAMOVAY, 2002, p.9).

O Instituto Airton Senna e a UNESCO compartilham essas e outras preocupações em relação aos jovens em conflito com a lei, que apresentam, em média, uma escolaridade baixa, e pouco do que aprendem na escola aplicam na “vida real”. Dados sobre número de assassinatos indicam que são os jovens os que mais matam e mais morrem atualmente. Os jovens também compõem o maior contingente de pessoas presas. Por serem eles a maior parcela social atingida pela ausência de políticas públicas e programas educativos que os insiram em outras dinâmicas de capitalização de suas potencialidades, é para eles mesmos que necessitamos indagar a respeito do que pensam, vivem, fazem e por que pensam de um determinado modo. Talvez, então, possamos encontrar uma nova linguagem, fundamento de uma nova política. Como aponta Abramovay (2002),

Uma das prioridades da UNESCO nos próximos anos será ‘escutar’ os jovens e trabalhar com eles no fortalecimento da sua capacidade para realizar suas metas individuais e sociais (p.11).

2.2. Cultivar a paz e rejeitar a violência

A presente pesquisa tem por finalidade investigar jovens egressos do sistema de medidas socioeducativas⁵, buscando desvelar suas visões de homem e de sociedade, bem como a relação que estabelecem com a escola. Pretende-se estudar tanto os jovens com histórico de fracasso escolar e com episódios de violência que conseguiram superar a margem, quanto aqueles que, também tendo as mesmas experiências, possibilidades e oportunidades, retornaram para o sistema socioeducativo e ainda pautam suas atitudes e

⁵ No Rio Grande do Sul, a Fundação de Atendimento Socioeducativa é responsável pela execução das medidas socioeducativas aplicadas aos adolescentes que são autores de ato infracional.

escolhas de vida pelo substrato da margem: drogas, furtos, crimes e violências. Destaque-se que o que figura nos meios de comunicação são os jovens que continuam envolvidos na malha do crime. Raramente são referidos os que conseguiram fazer dos sonhos uma possibilidade de tornar reais as suas experiências.

Na concepção de Josso (2004), *ter experiências* é viver situações e acontecimentos durante a vida, que se tornaram significativos, sem tê-los provocados. Por outro lado, *fazer experiências* diz respeito à vivência de situações e acontecimentos que nós próprios provocamos, isto é, somos nós mesmos que criamos, de propósito, as situações para fazer experiências (JOSSO, 2004, p. 51). Pensar sobre as experiências pode envolver tanto aquelas experiências que tivemos sem procurá-las (modalidade A), quanto aquelas que nós mesmos criamos (modalidade B). Esse conjunto de conceitos e modalidades de interações e de transações conosco mesmo querem afirmar a validade das experiências aqui traduzidas, mesmo ainda estando na margem, enquanto territorialização dos acontecimentos da vida. Segundo Abramovay (2002), o estudo das sociedades humanas revela duas preocupações aparentemente singulares, no que diz respeito à visão de mundo e concepção de sujeito:

Primeiro, qualquer Povo, Nação ou Estado, que pretenda se manter e sobreviver, deve cuidar e dedicar atenção especial às gerações jovens. Para fazer valer o objetivo desse fim, estabelecem-se instituições encarregadas de prover o sustento, a educação, e a proteção dos membros mais novos (p.12).

O segundo aspecto se refere à escolha pela paz ou pela violência: se desejam sobreviver, devem cultivar a paz e rejeitar a violência. São duas dimensões que saltam aos olhos da sociedade, focando situações decorrentes de opções sociais ao longo da história.

Com o objetivo de introduzir elementos para um outro olhar direcionado aos jovens egressos de medidas socioeducativas, apresento a seguir os fatores que, reiteradamente, têm sido utilizados como justificativas de violência, na perspectiva de Abramovay (2002). A primeira justificativa refere atributos das estruturas pessoais da personalidade ou dos diversos fatores biossociais como geradores ou “chaves” para o entendimento dos comportamentos “anti-sociais” desviantes ou criminosos.

Uma outra hipótese toma como base as questões estruturais das relações econômicas que vêm tomando conta da sociedade pela aceleração do desenvolvimento tecnológico que

seleciona, cada vez mais, a mão-de-obra qualificada para um mercado que não consegue absorver todos. Sem se incluir socialmente no mundo do trabalho e por ser um sujeito envolto pelos dramas da passagem da adolescência para juventude e desta para a vida adulta, alguns jovens que se encontram na margem apelam para a delinquência como forma de resolução imediata dos seus problemas pessoais.

2.3. Margem: do conceito ao contexto

Venho trabalhando com o conceito de margem, por acreditar que nele encontro a síntese das experiências de exclusão; é o lugar, no meu entender, que agrega todas as formas de segregação. Segundo o dicionário Aurélio Buarque de Holanda, margem e marginal denotam os seguintes significados:

Margem: 1. Parte em branco ao redor de uma folha manuscrita ou impressa, a qual pode às vezes conter ilustrações e notas. 2. Linha ou faixa que limita ou circunda alguma coisa; borda, beira, orla; (...) 6. *fig.* Espaço livre de tempo ou de lugar. (...) 8. *morfol.* A parte mais externa que circunscreve um órgão foliáceo.

Marginal: 1. Da margem, ou a ela relativo, ou feito, traçado, escrito, desenhado nela. (...) 4. Feito ou elaborado à margem de algum assunto: *comentários marginais*. 5. *bras.* Diz-se de pessoa que vive à margem da sociedade ou da lei como vagabundo, mendigo ou delinquente; fora-da-lei.

Os delinquentes, foras-da-lei, da linha ou faixa que limita ou circunda alguma coisa; bordas, beiras e orlas são o centro do estudo. Por pesquisar os sujeitos oriundos do limite, da parte em branco, busco, metaforicamente, ilustrá-los pela sua significativa vivência nas partes externas da margem, ou seja, aqueles que romperam o traçado para o outro lado da orla.

Os jovens, que busco cartografar na textura deste trabalho, são pessoas comuns, que se diferenciam dos demais por conseguirem pintar a vida com as cores da superação e o traçado do conhecimento com um conjunto de saberes elaborados na empiria *de suas relações, apoiadas na capacidade de convergir propositivamente para o centro*. Também caminho embebida de curiosidade e indagação com aqueles que, no conceito da margem, continuam na borda, na orla, delinquentes, foras-da-lei.

É importante mencionar aqui as dificuldades que ocorreram no desenrolar do trabalho, em especial em relação aos referenciais teóricos que trabalham o conceito de margem ou que trazem o seu estudo sistematizado. Apesar desta lacuna, consegui fortalecer um conhecimento sobre educação e exclusão tecida nas margens e pelas leituras de Maristela Graciane, em *Pedagogia Social de Rua*; Paulo Freire, em *Pedagogia da Esperança*; Antônio Carlos Gomes da Costa, em *Pedagogia da Presença*; Pablo Gentili, em *Pedagogia e Exclusão*; Edla Eggert, em *Educação Popular e Teologia das Margens*; Miriam Abramovay, em *Gangues, Galeras, Chegados e Rappers*, entre outros.

Assim preferi fazer o itinerário desde a margem até o centro e, então, retornar para a margem, interativamente, ouvindo e pesquisando, da prática à teorização. Talvez o que tenha influenciado a minha escolha seja o fato de já ter vivido à margem, razão pela qual divirjo do uso da violência por parte dos jovens, na tentativa de serem notados, visto que, quando à margem, poucos são percebidos. Convirjo, no entanto, na necessidade de contrariar o sistema, de não aceitar estar à margem. É realmente necessário romper o limite que segrega, desvendar os impasses da separação que mantém o distanciamento entre os humanos, conseguindo, por meio de uma metodologia dialógica, aprender que a qualidade maior do ser social é o poder de modificar a sua realidade.

Para Graciani (2001): (...) *realidade é uma totalidade concreta que se transforma em estrutura significativa para cada fato ou conjunto de fatos* (p. 73). Então, como forma de produzir a pesquisa, eu adentro no universo marginal, interagindo com esses jovens que têm, no seu currículo, o fracasso escolar, pouca perspectiva de ascensão social, famílias desagregadas, péssimas condições de desenvolvimento de uma vida saudável, alimentando-se das migalhas que caem da mesa do homem rico (Wilde, 2003), alguns dos quais conseguem surpreender socialmente ao quebrarem os paradigmas da violência e, em vez de reproduzir miséria, fazem esperança, criam horizontes, enquanto outros permanecem à margem. Essas histórias de vidas se transformam em elementos palpáveis de uma realidade que abriga, no seu interior, determinação e perspicácia, o que, para muitos, não passa de atrevimento e utopia: não conseguem enxergar no outro a diferença necessária para a construção da unidade na diversidade da realidade.

Faço a escolha de iniciar a pesquisa a partir do concreto: as experiências relatadas, ouvidas, contadas e anotadas no chão da vida, na tábua do coração. Coração e razão, letra e emoção, pesquisa e formação, história de vida e a vida da história, proponho que constituam a bússola do presente trabalho. Como diz Graciani (2001),

O concreto constitui a síntese de múltiplas determinações, ou seja, a unidade da diversidade e, portanto, da intuição e da representação (...) as noções abstratas permitem reproduzir o concreto pela via do pensamento (...) o método que consiste em elevar do abstrato ao concreto, ou seja, de reproduzi-lo pela forma do concreto pensado (p. 73).

Contextualizar a vida desses jovens é necessário para a construção de hipóteses, com vistas a ajudar no alinhamento das políticas sociais para uma ação mais efetiva no campo da educação social.

Todos esses desafios revelam a efervescência da temática, por relacionar juventude, pobreza/exclusão, margem, educação e superação. Pressuponho uma tomada de posição na direção de uma consciência social menos preconceituosa no campo das políticas públicas direcionadas para a cultura juvenil. Ressalto que as ações nessa área são singulares, com pouca visibilidade social. Um projeto nesta direção necessitaria de investimento canalizador do capital social dessa juventude. Exigiria considerar as tensões que passam por questões educacionais, mas transcendem, em muito, os muros da escola, como a igualdade de condições e de oportunidades, o singular e o universal, o disciplinar e o transdisciplinar, a qualidade e a quantidade, como preconiza o Estatuto da Criança e do Adolescente, em vigor desde 1990.

3 OUTRAS INVESTIGAÇÕES NO CAMPO DA JUVENTUDE EGRESSA DE MEDIDAS SOCIOEDUCATIVAS

3.1. Jovens egressos: um desafio à pesquisa

A fim de situar o objeto desta investigação, realizei uma revisão de literatura, com vistas a contextualizar produções sobre juventude em conflito com a lei egressa do sistema de medidas socioeducativas. A revisão de literatura buscou identificar as pesquisas nessa área que se relacionassem com a temática, produzidas no período de 1997 a 2007, em diferentes periódicos. Porém, nas consultas às coleções, não encontrei qualquer estudo que pontuasse, em particular, o objeto desta pesquisa.

O processo analítico das produções encontradas revelou que são raras as pesquisas que direcionam seu foco para os jovens egressos do sistema de medidas socioeducativas. Destaco, em particular, a ausência do debate envolvendo questões de gênero; não há referência a meninas, nesse universo – elas são praticamente invisíveis – apesar da relevância da temática. Os números contabilizam um índice baixíssimo de delinquência feminina. Dados da Secretaria Especial dos Direitos Humanos da Presidência da República indicam que, entre 1.130 garotos internos no Rio de Janeiro, apenas 29 são meninas. Já em São Paulo, onde há o maior número de jovens sob custódia do Estado, o levantamento mostra que são 5.812 meninos e 247 garotas, considerando o total de internações regulares, provisórias e adolescentes em regime de semiliberdade.

3.2. O Estado: dever de fomentar a pesquisa

Na edição de fevereiro de 2005 do Plano Estadual de Atendimento Socioeducativo de Adolescente em Conflito (2005 a 2007), realizado pela FASE-RS, percebi um certo avanço na

preocupação do Estado em implementar políticas públicas de acompanhamento do jovem egresso, além de promover o acolhimento desse jovem na sua comunidade de origem.

Para isso, a Fundação de Atendimento Sócio-Educativo do Rio Grande do Sul (FASE) vem promovendo Seminários Regionais com o objetivo de sensibilizar os municípios e a rede de atendimento para o acompanhamento dos egressos e para a criação de ações em meio aberto. Mesmo assim, ainda é uma atenção pequena diante do histórico de fragilidade psicossocial desse jovem.

A partir, da revisão de literatura realizada, selecionei dois trabalhos, por aproximarem-se da minha pesquisa. O texto de Andreza Garcia Lopes (2006), intitulado *A Educação Escolar do Adolescente em conflito com a lei: as medidas socioeducativas em estudo*, problematiza o modo como vem sendo efetivado o direito à educação do jovem infrator face ao que preconizam os instrumentos legais, entre eles o ECA. A preocupação de Lopes (2006) foi saber se, de fato, a atenção especial à condição de sujeito em desenvolvimento, preconizada pelo Estatuto, está sendo realmente efetivada no cotidiano das relações escolares.

A autora consultou acervos históricos referentes ao cumprimento das diretrizes legais: ECA, LDB, Constituição Federal, entre outros. Realizou, também, levantamento de ações civis públicas contra o município, acusado de negar ou negligenciar a sua aplicabilidade. Entre os aspectos analisados: a existência ou não de projeto político-pedagógico junto aos adolescentes infratores, conforme determina o Estatuto da Criança e do Adolescente; levantamento e análise das propostas pedagógicas de atenção escolar aos adolescentes infratores no conjunto das relações brasileiras com as normas garantidoras de direitos. A conclusão do estudo foi que o Estado de Direitos e a Doutrina da Proteção Integral, ainda longe de serem o sinal verde para a escolarização do jovem infrator, são, no entanto, o fio condutor para o rompimento das desigualdades sociais e a implementação de novos paradigmas.

Entre as idéias discutidas por Lopes (2006), identifiquei algumas preocupações similares à presente pesquisa, sobretudo no que se refere à escola e aos processos pedagógicos de ensino-aprendizagem, bem como a garantia constitucional, acesso à permanência e sucesso escolar.

O resultado da pesquisa revela que os jovens possuem predisposição para a vida escolar, ao passo que antes de ingressarem na vida do crime mantinham uma relação de significativa frequência à escola, levando uma vida regular com capacidade para o exercício de atividades laborativas, o que, segundo a autora, torna mais complexa a identificação dos fatores determinantes para o ato infracional. Não busco, no entanto, os motivos de iniciação à vida no crime, nem à experiência delitiva. O que me impulsiona é o aprofundamento no campo da investigação do fracasso e superação na vida por meio das vivências escolares, indagando sobre os valores impressos pela escola, particularmente nos primeiros anos de vida escolar. Entre aqueles que superaram a margem, busco identificar elementos de educação experienciada nos programas alternativos de meio aberto,⁶ como também os laços de pertencimento com a institucionalidade. Busco, com o mesmo rigor, averiguar, os pontos de ruptura e insucesso daqueles que, realizando o mesmo caminho, preferiram os atalhos de retorno à margem.

Metodologicamente, busco realizar uma interlocução com as histórias de vida, sem descuidar, no entanto, de me avizinhar de outros instrumentos técnicos que possibilitem um olhar mais crítico e refinado sobre o objeto. Menos legalista que a pesquisa ora referida, opto pelo cunho político-social na perspectiva da conquista de direitos, no contexto da Pedagogia Social como terreno fértil para a construção e organização da nova sociedade. Meu alicerce são as histórias de vida que cada um traz no cenário de negligências e descaso; seus relatos são a fotografia dos avanços e retrocessos da Doutrina da Proteção Integral.

Os documentos usados para o levantamento de dados estão ancorados nos relatos das vidas dos jovens ouvidos no decorrer da pesquisa; ao invés de prontuários disciplinares, escritos com a lógica do sistema, optei pelas vozes que falam de si mesmos. São narrativas participantes: quando penso que estou pesquisando, estou sendo pesquisada; nossas memórias relembram um tempo que situa a história das vozes das margens que resistem atrás das grades.

Da exclusão somos todos remanescentes, filhos rebeldes de uma pátria sem donos, originários dos guetos, de rimas do crime, de vidas violadas, de direitos negados, expostos na

⁶ Programas sociais que buscam, por meio de atividades lúdicas e recreativas, despertar nos jovens o desejo pelos processos de conhecimentos escolarizados. Trabalham com os saberes da vida apreendidos nas experiências do cotidiano.

roda⁷ e da sorte enjeitados. Parece estranho rimar palavras numa investigação tão séria, mas uso a rima como instrumento facilitador dos fatos históricos que, se contados no letramento convencional, tornariam esse estudo pesado e cansativo.

Tempos difíceis demarcam a passagem de séculos e décadas; de lá para cá, muitos anos passaram. O país é o mesmo; a pátria, mais vasta; das margens, se ouve o murmúrio contínuo; sons e zunidos impelem os passantes, que, sabendo da história, vão logo lembrando: séculos XVI, XVII, XVIII – são os expostos da roda. Na margem da história, nem tudo se chora; momentos de glória são partes afora, conquistas e vitórias, nos passos lentos da história, demarcam virtudes, celebram avanços. Nos avanços incertos, encontro a matriz da pesquisa em tela, refletida nos jovens de vozes e revoltas, de gritos, cara-pintadas, desvalidos da pátria, páginas de jornais, filhos da FEBEM!⁸

A dissertação de Mestrado de Maria Cecília Rodrigues de Oliveira (2002), realizada no submundo da FEBEM de Ribeirão Preto-SP, buscou pesquisar *o processo de inclusão social na vida de adolescentes em conflito com a lei* (p.1). Nela, encontrei um conteúdo militante de causas infundas, de lutas diárias que, por uma centelha de esperança, se faz andarilha de milhas. O encontro com semelhanças temáticas e peculiaridades conceituais, no campo da exclusão e inclusão de adolescentes em conflito com a lei, se irmanou desde o princípio com a minha investigação, começando pela denominação de *Jovens em conflito com a lei*.

O modo de conceber a violência praticada pelo jovem em conflito, pela autora, realça o estado de temporalidade de passagem, de encaminhamento, de provisoriedade. O seu estado de desenvolvimento psicossocial lhe impõe a condição de “estar sem ser”, preconiza o paradigma de uma visão social arraigada nos princípios constitucionais com referência aos tratados internacionais.

Comungo com a autora quando, em seus objetivos, busca caracterizar a vida cotidiana dos jovens em conflito com a lei, identificando percepções e concepções na relação com o

⁷ A Roda era um dispositivo cilíndrico no qual eram colocadas as crianças enjeitadas e que rodava do exterior para o interior da casa com o objetivo de salvar a vida dos recém-nascidos abandonados para depois encaminhá-los para trabalhos produtivos e forçados. Faleiros, V. P. A arte de governar crianças (1995) apud Maria Cecília Rodrigues de Oliveira (2002)

mundo e com a sociedade, no campo das experiências vividas. Na mesma linha, o estudo tensiona as propostas de mudança para o processo de inclusão social; a análise qualitativa e a narrativa qualitativa de histórias de vida, passo a passo, se complementam, quando são usados os mesmos instrumentos de investigação.

Diferenças pontuais são sinalizadas nas entrevistas individuais semi-estruturadas, com enfoque interpretativo, privilegiando os pontos de vista dos entrevistados. Entrelaça-se, no entanto, à utilização do diário de campo. Os sujeitos da unidade de análise são 11 adolescentes, do sexo masculino, entre 15 e 18 anos, e 6 funcionários da instituição. Em razão da especificidade temática, eu trabalho com menos pessoas: 2 jovens entre 18 e 26 anos com experiência de superação da margem e 2, com as mesmas experiências e possibilidades semelhantes, mas que permaneceram do outro lado. Para além dos caminhos da inclusão, interajo com a dimensão da superação por meio das vivências escolares, sendo essas não somente de natureza institucionalizada.

Visualizo, ainda, pontes de interseção entre os referenciais adotados nas duas pesquisas, em especial quando cruzamos assistência social, educação cidadã e Pedagogia Social. Como pedagoga de formação humana marxista, pauto-me por uma educação também libertadora, referendada em Paulo Freire, entre outros pioneiros de uma educação alicerçada nos princípios dos direitos humanos. Do outro lado, os referenciais de Oliveira (2002) são do campo sociológico, fator de aglutinação das idéias e fortalecimento conceitual.

O conceito de exclusão/inclusão trabalhado em Oliveira (2002) está fundado nos fatores históricos de desigualdade social. A autora faz uma reflexão crítica capaz de retirar do oprimido a carga pelo seu fracasso e exclusão. Relaciona a situação do adolescente em conflito com a lei com a ineficiência do Estado em promover políticas de inclusão e cidadania; realiza uma reflexão complexa sobre a vida e as experiências socioculturais da adolescência, problematizando o conceito relacionado a esses sujeitos e ao modo como são vistos na dinâmica social. Contribui com valiosas considerações a respeito da iniciação na vida do crime e dos estigmas de violência impressos nos que vão para a FEBEM.

⁸ O Repente é uma técnica nordestina que utiliza a rima como forma de protesto.

Na mesma lógica, realizo um percurso analítico das proposições da exclusão/inclusão, juventude, educação, fracasso e superação. Recorro a conceitos análogos para fundamentar a trajetória deste trabalho, fazendo uso de referências tradicionalmente presentes no campo da educação. Encaro o fracasso e a superação como mecanismos da divisão de classes, fruto de desigualdades históricas endossadas pelo crescimento do capital. Igualmente, creio que a superação vem acontecendo, paulatinamente, pela influência de algumas conquistas sociais.

Conforme anexo, nós podemos perceber que o Quadro 1 apresenta, de forma resumida, as duas pesquisas identificadas na revisão de literatura que guardam relação com o tema de minha investigação.

Título	Autor	Ano	Objetivos da Pesquisa	Quadro teórico	Metodologia	Sujeitos / Unidades de análise	Resultados e conclusão
<p>A educação escolar do adolescente em conflito com a lei: as medidas socioeducativas.</p>	<p>Andreza Garcia Lopes</p>	<p>2006</p>	<p>Examinar a política de educação praticada aos adolescentes autores de ato infracional com medidas socioeducativas, trazendo o debate do direito à atenção dispensada ao ser-adolescente infrator pelas instituições de atendimento.</p> <p>Problematizar o direito à educação aos adolescentes autores de ato infracional com medidas socioeducativas que vem sendo praticadas, tendo em vista os atuais ordenamentos legais e institucionais.</p> <p>Verificar o grau de materialização desse direito público e subjetivo: em que condições e modalidades ele acontece junto aos infratores; as dificuldades e facilidades no que se refere ao acesso à escola pública desses adolescentes; análise do perfil dos adolescentes com medidas judiciais</p>	<p>ÀRIES, Philippe. A História Social da Criança e da Família, Rio de Janeiro: Zahar Ed. Afiliada, segunda edição, 1981.</p> <p>FREITAS, Marcos C. de (org.). História Social da infância no Brasil. São Paulo: Cortez Editora, 1997.</p> <p>GFFMAN, Erving. A representação do Eu na vida cotidiana, Ed. Vozes, Petrópolis / RJ, 1985.</p> <p>RIZZINI, Irene (org.). Olhares sobre a criança no Brasil – séculos XIX e XX, Rio de Janeiro: Ed. Universitária / Amais Livraria e Editora, 1997.</p>	<p>Análise documental de legislação específica na área da criança e adolescente, Constituição Federal, Lei de Diretrizes e Bases da Educação.</p>	<p>Os sujeitos envolvidos na pesquisa são os adolescentes no cumprimento das medidas, seus familiares, profissionais da educação das entidades de atendimento, gestores das políticas da criança e adolescente e da educação, conselhos tutelares, operadores do sistema de justiça (Promotoria e Juizado da Infância e Juventude).</p>	<p>Deve-se considerar que a pesquisa está em andamento, sobretudo no campo empírico. Nesse sentido, os indícios de maiores resultados estão por serem apresentados posteriormente.</p> <p>A autora espera que todo esse procedimento resulte no exame das concepções do adolescente de modo geral e do adolescente infrator de modo particular; a oferta, as condições e os resultados das políticas públicas para esse grupo no tocante à educação e a ressocialização dos adolescentes com medidas socioeducativas, resultantes da internação em estabelecimento chamados de educacionais, mas, na prática, correccionais. Espera-se que esse caminho possa permitir a descoberta e discussão de experiências educacionais nem sempre documentadas oficialmente sobre a temática em questão.</p>

Título	Autor	Ano	Objetivos da Pesquisa	Quadro teórico	Metodologia	Sujeitos / Unidades de análise	Resultados e conclusão
O processo de inclusão social na vida de adolescentes em conflito com a lei	Maria Cecília Rodrigues de Oliveira	2002	Caracterizar a vida cotidiana desses jovens infratores. Identificar as percepções, concepções e crenças sobre as experiências vividas, e investigar as propostas de mudanças que possam facilitar o processo de inclusão social de jovens que praticaram delito.	Wanderley (1999) Escorel (1999) Zaluar.(1994) Rizzini (1995) Irmã (1995) Volpi (2001) Vasconcelos (1997) Sawaia (1999)	Análise qualitativa dos dados, com enfoque interpretativo, privilegiando os pontos de vista dos entrevistados, iluminando os momentos- chave de sua existência. Entrevista individual com roteiro semi-estruturado; Notas em diários de campo e transcrições de trabalhos grupais. Fala dos funcionários como elemento complementar ao estudo.	Os sujeitos são: 11 adolescentes do sexo masculino com idade entre 15 e 18 anos, internos na Febem-RP-SP, e 6 funcionários das instituições.	As análises dos dados mostraram que as várias facetas que compõem o processo de exclusão na vida desses jovens parecem ser apontadas por eles como as dificuldades encontradas para viverem o dia-a-dia longe das infrações. A vida concreta dos adolescentes é percebida por eles em sua precariedade, não só no âmbito econômico, mas também de vínculos, que são calcados na violência, na provisoriedade e na instabilidade, perpassando por aspectos psicossociais como estigmatização e culpabilização. A coexistência desses motivos, dentre outros, acrescidos da humilhação, tanto na família como na escola, e da discriminação e truculência com que referem ser tratados pela polícia, parecem favorecer a inclusão no mundo do crime.

4 REFERENCIAL TEÓRICO

Realizar uma pesquisa sobre a relação do jovem com a educação, especialmente com a sua escolarização, implica buscar compreender como os jovens em conflito com a lei, em especial os egressos do sistema socioeducativo fechado, provenientes das margens, contemplam o mundo à sua volta e como lidam com a definição de si mesmos.

Comungo com Graciane (2001) quando contribui para a reflexão acadêmica abordando os processos de escolarização como um dos mecanismos mais privilegiados para iniciar as massas no mundo da escrita e da leitura. Essa é a mais eficiente metodologia para a realização do controle estatal sobre a população. Naquela sala de cadeiras enfileiradas, um atrás do outro, o sistema opera silenciosamente, por meio da formação das letras e palavras, ensinando que a “ordem” e o “progresso” são um horizonte para todos. No entanto, ao contrário do que preconizam, o resultado proveniente do progresso pertence a uma minoria da pátria. A maioria assiste do lado de fora dos muros escolares o império das letras, escrevendo o que ensina a cartilha da pátria amada. *Elas são as que têm menos poder na escola, são as menos capazes de fazer valer suas reivindicações ou de insistir para que suas necessidades sejam satisfeitas.* (GENTILI, 1995, p.11).

Valendo-se desse conhecimento, mesmo que processados pelo rolo do poder, muitos conseguem alçar a fronteira do saber, estabelecendo com a escola uma relação de autonomia. Em meio aos dramas e a realidade, uma maioria se cansa, antes mesmo de iniciarem o vôo e, nesse movimento duvidoso, suas asas são cortadas pela normatização institucional e

territorializada por sistemas públicos de instrução que produzem circuitos de altitudes desiguais.

As imagens refletidas de si mesmo, no contexto das instâncias convencionais de educação, freqüentemente abordam os fracassos e desajustes pessoais como sendo responsabilidade do próprio sujeito. Brandão (2003) desenvolve estudos na esfera da educação social, indicando que os

(...) excluídos da escola e defasados da educação”, sujeitos das classes populares, são para não serem regularmente educados. Isso porque, em uma sociedade capitalista dependente, uma igualdade social de oportunidades de educação ameaçaria a necessidade política e econômica da desigualdade de oportunidades de participação na vida, no trabalho e no poder (p. 61).

Essa lógica de exclusão precisa dos fracos para ser forte, dos loucos para ser normal, dos pobres para justificar seus bens, do analfabetismo para preservar a casta em torno de alguns saberes. Ao se perceberem na dinâmica da vida, fora da escola, do mercado de trabalho, os jovens que venho observando se encontram sem fronteiras, sem saber qual é o seu lugar na sociedade. Nas margens se posicionam, mas dificilmente terão espaço para uma disputa igualitária. Terão que romper os cercos e matrizes conceituais para encontrar o seu lugar na sociedade.

Para a realização desta investigação usarei, como suporte teórico, o diálogo com alguns autores que considero de fundamental importância para o meu campo conceitual. Entre eles, concordo com Brandão (2003), quando diz que *o lugar da educação é tão nuclear e crucial quanto o da ciência. Mais do que nunca seremos o que fizermos conosco e entre nós, por meio da educação que nos forma... ou conforma* (p. 21). Por não se conformarem com as estruturas instituídas e com uma educação desvinculada da vida, muitos jovens se distanciam das experiências escolares. Nas palavras de Brandão (2003), encontro guarida referencial, quando afirma:

Destinadas a pessoas humanas, no singular e no plural e, não ao mercado de bens e serviços ou mesmo a um poder de Estado, a educação não é uma atividade provisória (...). A Educação é uma experiência socialmente perene e pessoalmente permanente. A sua dimensão humanizadora e imprevisível não pode criar padrões pré-estabelecidos de conhecimento “não pode padronizar” modelos de pessoas” (p. 21).

Na mesma direção, me encontro partícipe desse colóquio quando encontro, em Freire (1997), razões singulares para ousar no plano da crítica e das proposições, quando ele expressa com muita sabedoria que

É preciso ousar, no sentido pleno da palavra, para falar em amor sem ser chamado de piegas, de meloso, de a-científico, senão de anticientífico. É preciso ousar para dizer cientificamente que estudamos, aprendemos, ensinamos, conhecemos com nosso corpo inteiro. (...) É preciso ousar para jamais dicotomizar o cognitivo do emocional (p. 10).

Nas palavras de Freire, sinto reacender a chama da vida, o calor do amor que impulsiona a caminhada nas noites escuras, de violência sombria, de professores desencantados, de salários minguados, de escola sem coração, de educação mercantilizada. Inspirada em sua produção, em seu pensamento, recuso qualquer fatalismo histórico, renego os anúncios midiáticos estigmatizadores da violência juvenil e do apelo à redução da idade penal. Segundo Freire (1997), *A história como possibilidade reconhece a importância da decisão como ato que implica ruptura, a importância da consciência e da subjetividade, da intervenção crítica dos seres humanos na reconstrução do mundo.* (p.97) A convicção de que estou tecendo um conjunto de idéias em torno de algumas hipóteses viáveis relacionadas à juventude e educação fazem desses pensadores uma fonte de inspiração para uma Pedagogia Social comprometida com uma radical transformação política e social.

Na perspectiva de Graciani (2001), *trata-se de uma teoria renovadora, ousada e pertinente aos rumos de uma educação comprometida com uma relação emancipatória, entre homem, sociedade e cultura* (p.62). É uma pedagogia que pretende fundar, a partir do seu exercício em todos os níveis e modalidades, práticas educativas alicerçadas na liberdade de expressão, na construção coletiva de saberes, na organização de grupos populares e em proposições políticas de acesso igualitário a todos os espaços de produção de conhecimento. Ela transcende os limites paradigmáticos de uma sociedade que ainda se mantém sob a influência de uma educação bancária e conservadora. Possui laços de relações com as classes populares mais marginalizadas: crianças, adolescentes e jovens das periferias, aproximando esses diferentes sujeitos de uma visão crítica de mundo e sociedade.

Em Pedagogia da Exclusão, Pablo Gentili (1995) nos alerta para *a relação ambivalente das classes populares com a escola.* :

Os rótulos de inadaptáveis, fracassados, marginais, delinquentes em suas experiências escolares, continuam sendo um instrumento de intimidação e repressão, afastando algumas possibilidades de passagem da margem para o centro. Em geral, a escola está centralmente presente nas mais desagradáveis experiências de educação, é comum se ouvir queixas de pais e estudantes em relação a corporificação do poder do Estado por parte das escolas. Além disso, nas narrativas familiares e juvenis, é muito presente a concepção de que a escola é a principal portadora de esperanças para um futuro melhor. Mesmo possuindo uma gama de conhecimentos culturais ou sendo um produtor de artefatos culturais para qualquer que seja o campo, do consumo ou do trabalho, necessita-se de uma certificação institucional. (p.22)

Há um imperativo no discurso em que a escola é a ponta de lança para a resolução da maioria dos problemas sociais, acumulando a responsabilidade de ser *a principal portadora de esperanças para um futuro melhor das classes trabalhadora, especialmente onde as esperanças do sindicalismo ou do socialismo se extinguíram* (GENTILI, 1995, p. 23). Tal discurso vem acompanhado da lógica de que somente é bem sucedido quem possui educação escolarizada, e as profissões que não necessitam de escolarização não têm muito valor.

Este pensamento, uníssono e positivista, limita as propostas de combate à miséria, a exclusão social e a evasão escolar. Nessa perspectiva, estudo as conseqüências da lógica de uma educação calcada na centralização do conhecimento transferido ortodoxamente nas salas de aula para os jovens com dificuldades de aprendizado, permanência, acesso e sucesso escolar, apresentando alguns êxitos dos que, sem se incluírem nesse caminho, migraram para outros campos educacionais, entre eles os programas com caráter de educação em meio aberto, com maior flexibilidade na grade curricular e maior abertura para a transdisciplinaridade.

A prática social de programas dessa natureza, conforme Graciani (2001) *recusa o modelo imposto pelo colonizador, construindo subsídios que possibilitem os jovens serem sujeitos da própria construção de conhecimentos e, conseqüentemente, autores de sua própria história* (p.50). Mais do que vivendo retalhos históricos de autoria pessoal, os jovens vão experimentando o despertar da cidadania, por meio do convívio diário nos espaços coletivos de projetos sociais. Acredito que a experiência relacionada com a vida, o tempo e o momento de cada sujeito, anuncie de forma profética o presságio de um novo momento, demarcando outros lugares para a construção e sistematização de conhecimento.

Mais do que vivendo a história de suas experiências, na década de 1960, tanto os educadores como os educandos se diluem nas lutas de uma sociedade classista. Tais movimentos chocavam-se muito com o poder do coronelismo e de oligarquias colonialistas que, na época, dispunham de mecanismos de exclusão e repressão ideológica. No mesmo período, aparelharam as instituições de ensino, que mantiveram distantes aqueles que se rebelaram aos saberes prontos, empacotados pelas mãos que escreviam os ditames da lei e da opressão. Em Freire (1997), encontro eco para as vozes que trago ao centro do diálogo: *seres fazedores do seu caminho, que ao fazê-lo se expõem, se entregam ao caminho que estão fazendo e que assim os refaz também.* (p.97)

5 O CAMINHO TRILHADO

Se, na verdade, o sonho que nos anima é democrático e solidário, não é falando aos outros, de cima para baixo, sobre tudo como se fossemos os portadores da verdade a ser transmitida aos demais, que aprendemos a escutar, mas é escutando que aprendemos a falar com eles. (FREIRE, 1999)

Esta pesquisa caracteriza-se como um estudo de natureza qualitativa, de inspiração etnográfica. Utilizo a escuta como instrumento de investigação para investigar as histórias de vida de jovens egressos do sistema de medidas socioeducativas. Embora a escuta, como explicita Freire (1999), seja um instrumento do processo de abordagem direta, é necessário que ela aconteça acompanhada por um conjunto de ações, que responda às necessidades mais imediatas dos jovens que contam a sua história a partir do conhecimento de si mesmo.

Nessa direção procurei (re)construir a metodologia de pesquisa proposta, sempre procurando adaptar meus desejos aos daqueles jovens que comigo se aventuraram neste estudo. Nessa perspectiva, Josso (2004) contribui com a minha escolha de ouvir as histórias de vida de alguns jovens:

O processo de caminhada apresenta-se assim, como um projeto a ser construído no decorrer de uma vida, cuja atualização consciente passa, em primeiro lugar pelo projeto de conhecimento daquilo que somos, pensamos, fazemos, valorizamos e desejamos na nossa relação conosco e com o ambiente humano e natural. (p. 54)

As vozes juvenis ecoavam insistentemente suas demandas, demarcando as urgências de uma sociedade que pouco se importa com os jovens, talvez que pouco se importe com o indivíduo como ser humano. Entretanto, a resposta que o jovem dá é permeada de indignação, de violência; ela exacerba os limites morais e legais, pela sua condição de pessoa em desenvolvimento. Sua resposta face ao descaso social se materializa em atos delituosos, envolvimento em gangues violentas, assalto à mão armada, como formas de ser visto e lembrado nas esferas sociopolíticas.

Rolim (2006) compartilha da mesma posição:

Sabe-se que a prática de atos sabidamente ilegais pelos jovens possui os mais variados motivos, desde a necessidade de sobrevivência até o desejo de reconhecimento e aceitação por seus pares. (p.168)

Segundo Josso (2004), *a narrativa permite explicitar a singularidade, e com ela vislumbrar o universal. (...) articulando espaços e tempos e as diferentes dimensões de nós mesmos em busca de uma sabedoria de vida.* (p.9) Vale a pena assinalar que as histórias para o presente estudo querem ser, para além de uma análise crítica da realidade, um conjunto de experiências regadas de vida, sonhos e expectativas, demarcatórias de relações de superação e fracasso, portanto passíveis de mudanças, retrocessos e transformações. Destaco, utilizando as palavras de Josso (1999),

(...) em primeiro lugar, nossa constante preocupação é que os autores dos relatos cheguem a uma produção de conhecimento que faça sentido para eles, que se engajem, eles próprios, num projeto de conhecimento que os institua como sujeitos. (p.16)

Não busquei justificar suas práticas perversas, nem seus atos indolentes pela fragilidade de suas histórias de vida; ao contrário, busquei na pesquisa demarcar como suas vidas estão imbricadas ao que a própria sociedade vem produzindo no seu tecido social. Em favor dessa lógica, Rolim (2006) desenvolve a seguinte reflexão:

Diante da violência juvenil há a tentação de “explicá-las” a partir de determinados modelos ou paradigmas conceituais. Ocorre que essa é uma época sem modelos um tempo pós-paradigmático, que envolve uma sociedade angustiada. (p.56)

Ou seja, somos seres da transformação e não da adaptação. (FREIRE, 1995, p.23)

O universo da pesquisa teve como diretriz as seguintes questões: Quem são esses jovens? Quem é você? O que mobiliza esses jovens a frequentar ou não a escola? O que os mantém lá? O que os afasta? Quais as expectativas dos jovens em relação à escola antes e depois da internação? Que fatores, segundo os jovens, são responsáveis pela reconstrução ou não do seu modo de vida? De que forma esses jovens percebem a escola? De que modo a escola se relaciona com os jovens egressos do sistema de medidas socioeducativas?

A escolha dos sujeitos observou os seguintes critérios:

- Ter, no mínimo, três anos de escolarização, antes ou depois da aplicação da medida socioeducativa;
- Ser egresso do sistema fechado de medida socioeducativa;
- Ter a experiência da liberdade pós-medida socioeducativa há pelo menos três anos;
- Estar na faixa etária entre 18 e 25 anos;
- Estar relacionado a um núcleo familiar;
- Possuir uma referência de trabalho, com ou sem vínculo empregatício.

5.1. Uma metodologia em movimento

Cada entrevista realizada obrigou-me a improvisar uma nova estratégia de escuta de suas vozes. O intenso movimento provocado, ora pela instabilidade do próprio jovem, ora mobilizado pelo espaço no qual nos encontrávamos, permitiu a descoberta do universo de pesquisa a partir da ótica da intensidade da vida.

Desde o segundo semestre de 2006, venho acompanhando singularmente esses jovens. Um deles desistiu da sua vinculação com os outros por achar que o “bagulho era muito sinistro”. Mais tarde, descobri que ele não gostava de falar em público, menos ainda para o gravador; acertamos então que eles falariam a partir das perguntas-chave, sem direcionamento a um dos sujeitos, mas sim ao coletivo. Conforme conversávamos, fui introduzindo o assunto sem que eles percebessem.

As perguntas já mencionadas são o suporte metodológico para o alinhamento das idéias e a construção das estratégias utilizadas nos encontros de trabalho. Ali, soma-se aos relatos da vida as práticas delituosas, leis do crime, ciclos de violência, a religião como tábua de salvação, as mazelas da escola, suas expectativas sociais, frustrações profissionais e os labirintos da ressocialização.

A lógica da coleta de dados seguiu a disposição e o tempo de cada um dos escolhidos, a noção de tempo e espaço não se coadunam com as formalizadas pelos indicadores de regulamentação social. Para muitos, o hoje é o agora, e estão fora de cogitação o amanhã, depois de amanhã, semana que vem, o próximo mês. O amanhã não pertence aos que lutam pelo hoje.

A cada encontro, consideraram-se as mesmas perguntas, focando as narrativas com maior consistência, comparando sempre as contradições e dali buscando extrair o ponto de convergência pelo processo de saturação das falas e relatos. Por isso, esta pesquisa possui algumas singularidades bem peculiares, em especial porque os jovens não são apenas coadjuvantes, eles participaram verdadeiramente do projeto. Após nossas conversas, anotei as impressões, as falas, os sentimentos e as sensações.

Um bom exemplo disso ficou registrado no momento em que iniciei a procura pelos jovens entrevistados. Conteí com a participação muito comprometida do jovem João⁹. Ele frequenta a minha casa regularmente, moramos na mesma região da cidade. Com ele pensei e planejei os passos da pesquisa. Nesse período, ele foi a minha bússola, incansável e determinado. Ele me animava com suas reflexões sobre a “margem”, temática muito debatida entre nós. Mesmo não tendo uma formação acadêmica, a universidade da vida imprimiu nesse jovem habilidades bem particulares, entre elas destaco: o gosto pela leitura, pela política, pela música alternativa, rap de hora, discurso em público, entre outros. Por meio do João, cheguei ao Pedro, jovem do rap, amigo de travessuras e travessias difíceis. Segundo o próprio João, o Pedro caiu no sistema de medidas socioeducativas por culpa sua, que emprestou um revólver “para ele fazer uma mão”. Samuel reside em São Leopoldo-RS, num bairro de periferia. Ao me falar sobre o Pedro e a sua importância como sujeito da pesquisa, João disse-me que eu poderia confiar no menino porque ele era “sangue bom”, instruiu-me a não perguntar muito

⁹ Os nomes dos jovens entrevistados, aqui mencionados, são fictícios.

no nosso primeiro contato. Segundo ele, Samuel gostava de ostentar malandragem e aumentava seus delitos para ser “grandão”: “Dona, deixa ele falar relaxado, não dá muita importância, aí ele vai ficar mais humilde”. (João)

Os momentos com o Pedro foram de grande valia. Não pude registrar nada, ficou tudo no gravador da memória. Anotava o que conseguia. Com eles, em especial com o Samuel, tive conversas e trocas profundas sobre o conceito de margem, sobre periferia, violência e criminalidade. Na sequência, fui a uma apresentação de rap de Samuel na Semana do Movimento Negro em São Leopoldo e vi que o menino tinha história e valor, era considerado positivamente no meio dos seus pares. Assim, fomos nos afinando, nos identificando como remanescentes da margem. Samuel fazia questão de chegar sempre de banho tomado e roupa da hora, até o jeito de caminhar demarca sua cultura.

Em um bar, no centro da cidade, nos encontrávamos para refletir sobre o andamento da pesquisa e a ausência do “quarto nome”. Firmamos um pacto de estudo e parceria. Nesse dia, o João lembrou do José, nome aprovado imediatamente pelo João e o Pedro. Este procurou o José na casa da mãe, na Vila Paim em São Leopoldo-RS. O João ficou com a responsabilidade de “entrar em cena” com os “manos” do presídio, caso o José estivesse trancado. Também combinamos de apoiar o Pedro para conseguir um trabalho, pois a sua situação era muito precária naquele momento.

Dias depois, o Samuel trouxe a notícia de que o José estava no “semi-aberto” em Porto Alegre. Encontrar o José não foi tarefa fácil, pois sua família estava muito desconfiada em função de terem matado o seu irmão havia pouco tempo. Mesmo assim, o João insistiu com a mãe do José, e esta terminou cedendo quando ficou sabendo que era a dona Eliene, ex-diretora do Padre Cacique que queria encontrar com seu filho.

De posse dos dados sobre José, os meninos se puseram em ação, um à procura do quarto integrante do nosso grupo, o outro à procura do José. Esse movimento me emocionava. Esses jovens queriam me contar suas histórias de vida, dar seus depoimentos e, quem sabe, encontrar alguém que pudesse valorizá-los. Eles diziam: *Dona, isso vai mudar o rumo da escola, vamos da uma cara para a margem? Será que pode se tornar um livro?*.

Eu respondia: *tudo é possível, vamos caminhar*. O João fez contato com o José, e esse aceitou imediatamente. Assim, restava marcar a data da visita. Nessa altura da pesquisa, o Samuel já não era um simples relator de sua história. A exemplo do João, ele foi promovido, passou a refletir com propriedade, pensava, falava sobre a escola ideal, a família, drogadição, criminalidade e mudança de vida. Nesses encontros, mais uma vez o Samuel pediu ajuda: dessa vez queria sair do labirinto, do entorno, do limite. Queria retornar ao centro, passar da margem ao centro das possibilidades. Nessa fase da pesquisa, eu estava totalmente em movimento, necessitava de muita dinamicidade para dar conta das emoções, das expectativas e das histórias ali imbricadas na minha própria história.

Em tal processo, eu mesma me pesquisava, me via nos relatos e cenas de altruísmo e generosidade humana. O Pedro, quase perdido pelas limitações da vida, estava ali comigo. O João, com passado egresso e histórico de violência e crime, era então meu parceiro no protagonismo da pesquisa. Nos momentos de folga do trabalho que exercia como vigilante, esse jovem me acompanhava onde necessário fosse. Nesse período, ele foi à Brasília em um evento da Secretaria Especial de Direitos Humanos, a convite da Dr^a Carmen Oliveira, para dar o seu depoimento ao presidente Lula, ao lado do Roberto da Silva, intelectual da área da infância, também com amplo conhecimento sobre a realidade desses jovens.

E lá estávamos a mãe do João, a sua companheira e eu. Mostramos para o Brasil inteiro ali reunido que é possível mudar, basta querer e ter oportunidade. No retorno, nos reunimos e, ao lado do Pedro, planejamos a visita ao nosso jovem José. Após contatos infintos, combinações de dia e horário, decidimos que seria o João quem iria comigo como copesquisador. Isso porque, segundo o Pedro, o colega estava mais seguro e maduro para ouvir a história do José. Após esses acertos, chegou o dia de estarmos com o José em Viamão. Fiquei sabendo que sua mãe e irmãs foram, um dia antes, ajudá-lo na arrumação da casa e organização do ambiente para a nossa chegada. Fomos em um domingo cedinho. A nossa chegada foi recebida com cantos e louvores evangélicos. A pequena casa estava impecável, as crianças arrumadinhas e as duas irmãs mais novas do José com a mão na massa fazendo os preparativos para o almoço. Tanto o José quanto a sua esposa estavam dormindo, pois, segundo sua mãe os dois passaram a noite se divertindo no centro da cidade. Ela parecia bem chateada, pois não entendia como alguém que passara a noite em claro poderia relatar

bem a sua história pessoal. Para ela, a história de cada um é o maior patrimônio da humanidade.

Ao sermos anunciados, os dois se levantaram imediatamente, o José pedindo mil desculpas, mas imediatamente se colocando à disposição para o estudo. O João disse, “de canto”, para ele, que não precisava mentir para mim, que ficasse à vontade. Fomos conversando alegremente, sua mãe relatou episódios importantes da vida da família, da infância e adolescência do José, do filho que foi assassinado, do filho mais novo que está comandando uma boca de tráfico, da sua tristeza pelo desfecho dos filhos homens e pelo fato de nenhum ser pessoa estudada. Nesse meio tempo, a esposa do José também foi falando da sua frustração pessoal, pela falta de estudo e pela vida que leva, a qual considera sem futuro, e pela vida pregressa do marido. Enquanto ouvia atentamente as histórias da família, percebia que o José saía e voltava meio desconfiado. Percebi que o João queria me dizer algo. Disfarçadamente ele me disse que o José estava indo no boteco ao lado de sua casa beber uma cervejinha. Ele não queria que eu visse. Nesse vai e vem, ele chegava cada vez mais alegre. Antes que ele almoçasse e depois fosse dormir para tirar a ressaca e retornar para o Presídio, resolvi sentar com ele para a nossa conversa, não dava para falar em entrevista, pois eles achavam que eu queria “mandar para um jornal”.

Durante nossa conversa, José quase não conseguia pronunciar as palavras, e ainda conseguia escapar para dar suas saidinhas para uns goles de cerveja. Com muita paciência, eu ia reinventando as perguntas, retomando as histórias e refazendo o percurso das falas. Paramos para almoçar um belo assado e, de sobremesa, uma torta maravilhosa que sua mãe trouxera de São Leopoldo-RS.

Mesmo sem muito entusiasmo, pois o José estava com sono, retomamos nossa conversa e qual não foi minha surpresa quando ele pediu para eu ler tudo que havia escrito. Ele queria saber se minha escrita estava fidedigna à sua fala. Deixei somente o que ele autorizou. Muito sem jeito, ele me disse: *Dona, eu queria muito falar a verdade, sei que a senhora não vai me condenar, eu continuo fazendo uma mãos... a senhora sabe o que, né. Mas, eu vou mudar... Isso a gente passa a borracha por cima. Isso não serve para mudar a vida de ninguém.* (José)

Passamos um dia muito agradável, e eu saí de lá com o compromisso de retornar, de conversarmos mais uma vez. Entretanto, nesse meio tempo, ele foi preso novamente. Sua mãe me informou que o vício foi mais forte, ele furtou um rádio gravador quando voltava do presídio e aí foi para o “fechado novamente”. No retorno para São Leopoldo, o João estava satisfeito pelo trabalho cumprido, tecia comentários sobre as atitudes do José com um tom de muita misericórdia, comprometimento e responsabilidade. Se, de um lado, não conseguimos mais contatos com o José, estabeleci um vínculo bastante positivo com a sua família. Acredito que o sujeito da pesquisa não é um simples pedaço de informações, portanto as suas relações familiares e comunitárias são expressão da sua vida, da sua realidade. Assim como eu saí transformada desta pesquisa, os jovens com quem caminhei, fizeram a mesma experiência. As histórias contadas e os sonhos relatados são expressões que completam a existência da vida historicizada.

Os encontros com o Samuel e o Moisés continuaram, uma vez que nossa relação era alimentada pelos reflexos da pesquisa. Algumas vezes, nos encontrávamos para outras atividades sociais – festival de rap, roda de chimarrão – e, quando menos esperávamos, “rolava o esquema” da pesquisa. Quando chegava em casa, eu escrevia tudo e, no encontro seguinte, trocava idéias a respeito com os jovens. Nessas conversas mais pessoais, Moisés me confidenciou que o Samuel necessitava de ajuda imediata, não dava mais para esperar, estava bebendo muito e usando “pitica” (maconha com pedra). Chamamos ele para uma “pegada legal” (conversa séria), e ele disse que estava mesmo no fundo do poço, quase extrapolando novamente o limite da margem. Com o João, o Pedro e uma terceira pessoa amiga do grupo construímos uma estratégia de sobrevivência e possibilidades de libertação. Ainda estamos nesse caminho de vontade, desejo, fugas e fracassos quanto aos planos de projeto de vida do Samuel. O seu sonho era arrumar um trabalho que não se restringisse a um emprego, e conseguimos. Mas fazer o percurso da margem se sustentando no limite dela é um desafio constante. Os primos, familiares e irmãos do Samuel se acercaram dele como uma tábua de salvação, delegando a ele responsabilidades que a sua fragilidade emocional, às vezes não consegue administrar.

Continuamente precisei retomar a meta original para escrever, reescrever, acrescentar e alterar a cartografia das vidas em curso, principalmente o Pedro. Naquele momento, eu tinha no horizonte três jovens com histórias fascinante, faltava o quarto. Nesse, o Samuel se

superou, quando trouxe o nome do Lucas, irmão mais novo do Pedro. Num primeiro momento hesitei, pois dentre os quatro pesquisados o quarto sempre foi um desafio misterioso, não sei explicar os desígnios superiores nem a força dos fatos, mais é muito estranho que o quarto integrante tenha sido um alvo para as mortes mais violentas nesse período da pesquisa. Do primeiro grupo, o último foi assassinado brutalmente por rivais do mundo do crime. Segundo Moisés, (...) *esse rapaz era um cabeçaço do tráfico, temido por muitos, respeitado pela comunidade local era o provedor da ordem e das necessidades mais básicas da sua comunidade. Morreu tragicamente em uma cidade vizinha.*

O segundo jovem escolhido para ser o quarto, também indicado pelo João, era um menino da comunidade, sem muita projeção na criminalidade ou no tráfico. Era um bom rapaz, tentava levar uma vida decente, buscando trabalho e dignidade para atingir seus objetivos pessoais. *Cansado das migalhas do capitalismo*, segundo João, decidiu retomar as fileiras da marginalidade e do crime, traficando crack e maconha, *querendo crescer e fazer a vida através do dinheiro fácil e sujo*, refere João. Mesmo sabendo que não seria fácil encontrar o perfil caracterizado, encontramos mais um rapaz do ciclo de relações dos jovens. João me fez lembrar que foi interno da FASE em 1999, no Instituto Padre Cacique. Realizamos contatos, apresentamos a proposta e a finalidade do trabalho. Segundo ele, era um privilégio participar do trabalho, pois se identificava com os colegas e sentia-se à vontade para os relatos da história de sua vida. Na semana em que combinamos um primeiro encontro entre eles, o “Seco” caiu no sistema penal de Charqueadas de segurança máxima, dificultando novamente a composição do grupo.

Os próprios jovens me consolavam dizendo: *Calma, dona, a vida do crime é um castelo de ilusões, hoje tu estás aqui, amanhã só Deus sabe. O crime é muito rotativo e o seu brilho é ofuscante, quando menos se espera quebra o encanto.* (João) .

Algum tempo depois, o João chegou com o Paulo, seu irmão mais jovem. A exemplo do Samuel, do José e do João, todos com passagem pelo sistema de medidas socioeducativas, o Paulo não foge à regra. Assim, ele e o José compõem a dupla com passagem pelo Presídio Central. Recém chegado do Presídio, acompanhado pelo João, Paulo queria saber se poderia relatar também a sua história de vida. Conversamos muito. Foram várias térmicas de café, chimarrão, doces e muita conversa guardada no coração – relatos que renderiam outra

pesquisa. No início, o Paulo estava sóbrio, sem “porcaria” no corpo. Como ele é muito branco, era possível logo perceber quando estava de cara limpa. Bem humorado, o Paulo me abraçava e dizia: *bah, dona, nós vamos ficar famosos com essas histórias.*

Segundo João, o Paulo é igual ao seu pai, só pensa no hoje, é meio “chinelo”, gosta de roubar no território onde mora, não se controla diante dos comparsas, quer ser sempre o maior e, por ter um pouco de estudo, se acha o tal, o sabidão. O pai do Paulo não é o do João, eles são seis irmãos, mas só dois são do mesmo pai. O João relata que expulsou o pai do Paulo de casa porque ele batia em sua mãe.

Entre tantas histórias, não queria que eles fossem apenas objeto da empiria do meu trabalho, mas que pudessem protagonizar este estudo e comigo pesquisar. Eles sabem onde residem, procuram minha casa para troca de informações ou mesmo busca de auxílio. No início, nos encontrávamos em minha casa, ouvíamos músicas da hora, fazíamos críticas ao sistema, sonhávamos com transformações radicais. Nossas vidas e vivências se entrelaçam no emaranhado território da sobrevivência cotidiana. Para eles, sou uma referência, alguém que conseguiu sair da margem convergindo para o centro sem precisar transgredir. Apesar de nossa proximidade conjuntural, nossa aproximação mais intensa aconteceu por intermédio de um dos entrevistados - com ele, fortaleci o elo de ligação entre os jovens em conflito com a lei da região. Ele me manteve informada de todos os que entraram e saíram do sistema mais recentemente, indicou os “sangue bom” e os “chinelos”, orientou-me em quem eu devia ou não confiar. Juntos, realizamos uma boa parceria, aos poucos conheci um universo ainda velado pelo medo, pela violência, a discriminação racial, os conflitos familiares e as histórias de vingança, de necessidade básica para a sobrevivência humana, de jovens que entram no crime para suprir as faltas do núcleo familiar, de outros que assaltam porque necessitam do tênis da hora, do boné de marca, indumentárias que farão a diferença na sua relação com a sociedade.

Mantive o contato semanal com diferentes identidades juvenis, mas dediquei atenção especial aos que defino como alvo do meu trabalho. Não foi fácil encontrar o perfil eleito para a pesquisa, são raros os que se posicionaram socialmente e retomaram suas vidas no âmbito familiar, escolar e profissional.

Fomos caminhantes de um projeto comum. Nas muitas interações realizadas com o Moisés e o Samuel, fizemos o percurso da escuta mútua, nos escutando criamos o mundo e o universo da pesquisa. Eles me disseram a hora de parar, pontuaram comigo suas limitações lingüísticas, o medo de dizerem coisas que, supunham, eu não queria ouvir. Entre os encontros e visitas anotei aquilo que me parecia singular nos seus momentos de reflexão e trocas de idéias. Eles “viajam muito”, continuamente tenho que retomar a proposta. Entre um cafezinho, uma boa gargalhada, um rap de hora, fomos encontrando o caminho de conciliação entre o que eu queria trabalhar e o que eles queriam falar. Com eles me emocionei e me revoltei, pois nas suas dores, encontrei as minhas cicatrizes. São realidades que se encontram silenciosamente no campo da vida e das emoções.

A experiência deste estudo ultrapassou os limites das questões norteadoras, tomando uma dimensão que nem eu mesma imaginava. Com os jovens participantes, da pesquisa tive a oportunidade de vivenciar singulares experiências, entre elas, as festas de Hip-Hop, cultura que fui aprendendo a apreciar para entender a linguagem corporal e as produções musicais, elementos que me fizeram refletir sobre a importância de uma investigação coletiva onde o pesquisador e os pesquisados vivam, com intensa paixão, a experiência pesquisa.

Como Jean Piaget (apud, BRANDÃO, 2003), *não acredito em pesquisa solitária; eu acredito em pesquisa solidária.* (p.62). Em sua dinâmica de interação, esta pesquisa aproxima as relações dos pesquisandos com o objeto em estudo, suscitando imaginação, curiosidade e participação entre os sujeitos envolvidos. Na sua dimensão de grandeza e singularidade, faz da pesquisadora ou do pesquisador um pescador de experiências, que, ao jogar a rede, sabe o ponto de partida e o alcance do seu braço. No entanto, o resultado e o sucesso da lançada dependerão da habilidade de pescador. Ele precisa estar atento aos movimentos de mudança de ordem física e natural para não deixar passar o tempo e a oportunidade de ter consigo os elementos almejados. Sua atitude de espera silenciosa, de abertura e doação contribuirá para os processos de pesquisa ativa, participante, emancipatória, solidária e humana.

5.2. Os sujeitos da pesquisa e suas histórias de vida

(...) a mobilização da subjetividade como modo de produção de saber e a intersubjetividade como suporte do trabalho interpretativo e de construção de sentidos para os autores (JOSSO, 2004, p. 15).

Embebidos dessa subjetividade, alma e coração, os quatro jovens trazem consigo muitas experiências. Mesclam sentimentos de amor e ódio pela família, e alguns relacionam o fracasso pessoal às vivências familiares. Possuem em média quatro irmãos, sendo três afrodescendentes e um de origem alemã. Praticamente todos tiveram os vínculos familiares fragilizados pela separação dos pais, ou dificuldades de relação intrafamiliar. Desde muito cedo, apresentaram, segundo eles, resistência à escola: alguns devido ao trabalho infantil, por terem que prover o lar desde muito cedo; os outros por não agüentarem a exigência de ficarem parados ouvindo o que a professora falava, além de sentirem-se discriminados. Mesmo sem suportar a rotina diária – indicando que “todos os dias era a mesma coisa” – e a falta de conexão das lições com a vida, um deles esforçava-se para estar incluído. Outro expressa que, mesmo não sendo do seu interesse o conteúdo trabalhado, ele mantinha-se tranqüilo no meio dos outros, e sua presença somente era notada quando discordava da professora.

Não são os mais violentos nem os “mais badalados” nas rodas de conversações do crime infanto-juvenil. São jovens que, mesmo não sendo grandes no crime, fazem parte de um contingente que contabiliza a geografia da violência no país. São quatro egressos do sistema de medidas socioeducativas com idade entre 18 a 24 anos, com vivência familiar fragmentada, vinculação ao mundo do trabalho e experiência de liberdade pós-cumprimento de medida. Antes da internação esses jovens moravam na periferia de São Leopoldo-RS, possuíam vínculos fragilizados com a comunidade escolar e muita dificuldade no seio familiar. Lamentavelmente, até para a família eles representavam uma ameaça social.

Ao relatarem suas experiências de vida, muitas histórias se atravessam. Diferentes relações se tornam presentes dificultando uma construção sistematizada das idéias. No entanto, essa “mistura” de idéias nos revela jovens meninos sonhadores, responsáveis e implicados com sua existência humana. Segundo os próprios jovens:

Somos seis irmãos, quatro homens e duas mulheres, meus dois irmãos mais velhos foram criados pelos meus avôs, e quatro pela minha mãe. Éramos em casa, três homens e uma mulher, a nossa vida não era fácil. Minha mãe trabalhava muito para dar uma vida digna para nós, mas nunca foi fácil e ainda não é eu era o mais velho em casa, sempre tive mais responsabilidade, cuidava dos mais novos, levava pra creche, pra escola etc. Eu tinha as minhas responsabilidades. Fiz dezesseis, tive que sobreviver, agora eu era homem tenho que correr nesse mundo você, vale o que tem. (João).

Responsabilidade pela própria família é o registro principal nas falas dos jovens, mas na maioria das vezes, essa responsabilidade está atrelada à manutenção econômica da própria família. Refiro-me à história de vida do Pedro, que, por vezes, em suas falas, aponta que a sua própria família foi responsável pela sua entrada no mundo do crime, conforme o jovem declara:

Minha vida, na minha casa, nunca foi fácil. Meu pai e minha mãe me empurraram para o crime dizendo que eu era preto e nunca ia arrumar um emprego, então tinha que roubar. Eles diziam isso desde que eu era pequeno. A coisa lá em casa não era fácil, faltava comida. Não teve outro jeito. (Pedro).

Essa tensa relação define a vida do próprio jovem. Família desestruturada e à mercê da sobrevivência acaba por definir os rumos de seu futuro – a marginalidade: *A maior guerra que eu enfrento é comigo mesmo, o sistema te põe tão pra baixo, a gente acha que não é nada mesmo. Me vejo abaixo do cocô do cavalo, do bandido, estou lutando para ser alguém, mas no momento me sinto um nada sem documento.* (Pedro).

O grau de dificuldades que eles enfrentam para romper com a lógica da violência, com o sentimento de pouca valia social, é ontológico do ponto de vista da experiência humana. E não será pela lógica determinista de uma sociedade egocêntrica, que suas histórias tomarão novos rumos. Para muitos, o ciclo de violações será interrompido pelas raras oportunidades de estarem em outros espaços de reconstrução dos sonhos, dos conceitos de vida, educação, ética, solidariedade, partilha e respeito pela compreensão do que somos em sua totalidade.

Samuel carrega consigo a tristeza de não encontrar na sua família o apoio necessário para a sua ruptura com a margem. No período da pesquisa, Samuel gravou um CD de Rap. Seu sonho sempre foi transcender através dos cantos de Rap. Com o apoio de amigos vinculados à Secretaria de Cultura e Organizações Sociais da sua cidade, realiza diversas apresentações em várias atividades culturais, disputando, democraticamente, o seu espaço de

jovem artista da periferia da margem. Ele me diz constantemente que não quer perder sua identidade, nem sair do seu lugar, luta para manter-se firme entre a vida e a morte.

Segundo este mesmo jovem é preciso ter muita força para sair da linha que transgride a margem:

Olha, dona, sem o conhecimento da vida, que é um jeito diferente de saber, eu ainda estava no mundo do crime. Eu queria ser diferente, ter mais... alimentar meu sonho de consumo, só hoje vejo que cada vez que tentava... me dava mal. Meus conhecimentos foram a chave para sair do crime. (Samuel)

Essa tensa realidade é naturalizada no meio em que estes jovens vivem, mas reconhecem, fora desta, outras possibilidades de viver a vida.

Boa parcela dos jovens egressos, ao saírem do sistema, se deparam com um ambiente hostil e perverso, contaminado pelas amarguras da violência, pelas práticas viciadas do “toma lá da cá”. Conforme assinala João, *Eu posso até te apoiar, mas tu vai ter que me quebrar um galho, fazer uma mão pra mim* (João). Está explícita a urgência de paradigmas mais éticos, de organizações promissoras no campo da cidadania, da solidariedade, de uma cultura de paz. Por isso, a contínua *ousadia de lutar pelo que se acredita e, junto com isto, a humildade de quem sabe que nenhuma obra grandiosa se faz sozinho, mas que é preciso continuar aprendendo sempre*. (FREIRE, 1999, p, 67)

Se a vocação ontológica do homem e da mulher é a humanização, a condição de aprendiz é intrínseca ao processo de crescimento humano no desenvolvimento de suas capacidades, tanto produtivas quanto criativas. Nesse aspecto continuam as interrogações que norteiam a base desta pesquisa. Pergunto-me, de forma persistente, a causa do fracasso desses jovens. Por que não estão na escola? Por que estão na margem? Será que foram fracacos ou o sistema fracassou com eles? Mas, como Freire, quero continuar recusando o fracasso do sistema educacional.

A afirmação de que nada é possível fazer, curvando docilmente a cabeça porque nada se pode contra o inevitável, significa aceitar a inexorabilidade do que ocorre. É uma excelente contribuição às forças dominantes na sua luta desigual contra os condenados da terra.

6 O QUE OS DADOS REVELAM

O processo de pesquisa, reinventado cotidianamente, teve como característica principal um intenso movimento, que me fez repensar diversas vezes as estratégias para a coleta de dados. Assim, no desenvolvimento da pesquisa, consegui realizar 5 encontros com três jovens e apenas 1 com um deles, o qual logo após a entrevista, retornou ao Presídio Central.

A análise dos dados revelou 9 categorias. Como os diálogos tinham uma característica mais aberta, sugerida a partir de palavras-chave, as quais foram direcionadas para problematizar os objetivos da pesquisa, estas categorias foram emergindo como eixos de discussão mais pertinentes. As categorias que surgiram durante o processo de análise do material foram: o papel da escola na vida do jovem; o papel da família na vida do jovem; a infância do jovem; a adolescência do jovem; a exclusão social; a criminalidade; a violência; o preconceito; o projeto de vida e trabalho. Assim, podemos tê-las como conceitos basilares para o desenvolvimento dos cinco subtítulos abaixo desenvolvidos;

As experiências escolares, assim como a relação de cada jovem com a instituição escolar e o lugar dela na vida de cada um, ficaram evidentes em todas as falas dos jovens deste estudo. A escola e a família se constituem em alicerces fundamentais na formação dos jovens entrevistados.

Desde as margens, os jovens constroem conhecimentos inspirados em processos educativos aleatórios à institucionalização da escola, porque, desde cedo, são motivados ao exercício de todos os sentidos: olfato, tato, visão, degustação, intuição, produção criativa,

autonomia nas relações e co-responsabilização familiar. Tornam-se adultos ainda criança, e aí reside parte das dificuldades em se manterem vinculados à cultura escolar.

Jovens que em busca da garantia de sobrevivência trocam as brincadeiras da infância pela responsabilidade do próprio sustento e, na maioria das vezes, também, familiar, provocando o que Graciani (2001) chama de *adultização precoce*. O autor Gilberto Dimenstein (2002) relata que *viver na rua é aprender a ser adulto antes do tempo* (p. 39). E ainda vemos, com Minayo (1993) que *a infância dos meninos e meninas de rua, (...), se torna numa etapa de vida polarizada prematuramente pela responsabilidade da própria sobrevivência* (p.13)

Privados da condução das suas vidas e da auto-realização como pessoas, esses jovens estão fora da norma e sua única luta é a sobrevivência.

(...) a sociedade considera a criança e o adolescente de rua, apesar de sua idade, um “não jovem”, pois, para eles, não existem possibilidades de contemplar o porvir em projeções e opções concretas de desenvolvimento humano. Nem a sociedade o brinda com perspectivas de realização para sua vida, nem ele pode se projetar, por força da tremenda realidade de seu presente em defesa de si mesmo e de sua grupalização, de modo que é um “não projeto”. Se ainda levarmos em conta as expectativas da sociedade com respeito ao consenso e ao compromisso com os valores que são os que definem a pessoa em sentido social e se transmitem por meio de processos de mobilização e promoção das pessoas ao redor de si mesmo e com o estímulo das recompensas sociais, teremos de concluir que as crianças, adolescentes e jovens de e na rua, em seu presente e em relação ao seu futuro, não são cidadãos (GRACIANI, 2001. p111)

6.1. Escola e Família: alicerces fundamentais na formação do adolescente

6.1.1. A escola na vida dos jovens

Os jovens participantes deste estudo não se enquadram nos padrões de aluno esperado pela escola formal. Também os jovens, a partir de suas vivências, construíram maneiras peculiares de perceber o mundo em que vivem em seu entorno. Conscientes ou não disto, expressam as interpretações de suas experiências, em relação ao lugar que poderia ser o caminho para a fuga da marginalidade e promessa de outras possibilidades – a escola. No entanto, quando relatam suas vivências, os jovens revelam expectativas e decepções nas suas relações com a escola.

Conforme Paulo relata, *Sempre fui um bom aluno e nunca rodei, porém era muito brigão*. O jovem afirmou que tinha enorme facilidade para fixar os conteúdos da escola e que, *por mais que tentassem lhe atrapalhar para repetir de ano*, isso definitivamente nunca aconteceu. O jovem afirma não ter paciência com a escola e considera a permanência de um ano na mesma série tempo demais para um jovem como ele, que sempre teve grande facilidade para aprender. Segundo a afirmação do jovem entrevistado,

Que o estudo melhora o futuro a gente sabe. Para muitas coisas precisa de estudo. Mas penso que o ensinamento poderia ser diferente, o que está nos livros poderia ser mais parecido com a vida gente. Mais real, mais brilhante. As professoras e o governo poderiam pensar como as coisas acontecem na vida. Tem umas coisas que a gente nunca vai usar na vida. Parece que é só para dificultar as coisas. (Paulo)

Para José, a escola poderia associar os ensinamentos de sala de aula com a realidade de jovens da periferia, ou seja, aproximar o conteúdo da escola com a vida desses jovens. Ainda sugere, em seu depoimento, que os livros deviam conter exemplos do que acontece, de fato, em suas vidas, pois, segundo ele, esse distanciamento de conteúdo escolar e a dura realidade vivida nas periferias, acaba induzindo ao abandono da sala de aula: *Eu não queria aprender só o ba, be, bi, bo, bu, ou abcd. Eu queria o ba, be, bi, bo, bu do mundo... que ajuda o cara a sair do lugar e ter futuro. Esse jeito de ensinar a escrever e ler só ajuda o cara a sobreviver, mais nada*. (José)

Na escola, o tempo não passa e as coisas que as professoras dizem não servem, segundos os jovens, à sua vida. *Eu queria aprender sem pressão, sem ter que ficar sentado quase toda manhã*. (José). As falas desses jovens alertam para a necessidade de uma educação que dê conta de uma nova cidadania que contribua para uma nova sociedade, para uma nova sociabilidade, direcionada não só pelo direito a igualdade, mas também pelo direito à diferença.

José é enfático ao dizer que *parece que a didática da escola é só para dificultar as coisas*. Como afirma Marques (1999), *Os jovens buscam na escola um espaço de sociabilidade e de troca de experiências que ultrapassem as dimensões da simples, porém importante, busca da instrução* (p. 95).

Em um trecho de seu depoimento, José fala com certo saudosismo sobre o tempo de escola e afirma que poderia ter sido *diferente*. Deixa claro que, embora perceba a escola como uma barreira para as classes mais humildes, considera a instituição uma perspectiva de vida. Afinal, quem estuda tende a ter uma aparência melhor, segundo ele, o que favorece na hora de disputar uma vaga de trabalho. A partir dessa perspectiva, ele vê a escola como uma salvação, uma porta aberta a todos. Porém, no seu caso, e por opção, renegou a escola. Apesar de todo esforço de sua mãe, começou a *matar aula* e se envolver com drogas. Assim, freqüentava a escola por obrigação. De certa forma, culpa a necessidade e a falta de dinheiro pela sua entrada no mundo da criminalidade.

A vulnerabilidade econômica e a raça imprimem nestes jovens rótulos que marcam suas trajetórias. João afirma ter sentido na pele o preconceito dentro da escola, pois sempre era suspeito por tudo que acontecia, o que atribui ao fato de ter nascido na periferia e morar em uma das vilas mais violentas da cidade. A localidade onde reside, a cor da pele e a roupa marcam e, mesmo que o jovem não faça parte do crime, mas apenas resida em uma periferia, o preconceito já está formado. *Já nasci suspeito*, constata o jovem, desiludido com a escola e com o seu futuro como cidadão.

Outro fator determinante referido pelo jovem para explicar a sua evasão escolar é em relação às poucas opções de vestuário de que dispunha para freqüentar as aulas, o que lhe induzia a sentar sempre na última fila. Pedro começou a perceber que os professores o olhavam com indiferença e atribui essa atitude à falta de humildade por parte dos educadores. Pedro finaliza colocando as suas expectativas em relação a escola: ele espera que os professores tenham um olhar mais humilde em relação aos seus alunos carentes e que não os exclua através do preconceito silencioso, mas que a escola e o seu tratamento sejam iguais para todos. Nas palavras de Pedro, *O professor não precisa olhar para o aluno pobre, de forma diferente*.

Os jovens afirmam não reconhecerem na escola seu espaço, afirmando que o mesmo é dos professores, e não dos alunos:

Para mim a escola parece um castelo onde tudo é muito perfeito, dá impressão que é a casa dos professores e não o lugar dos alunos. As salas parecem uma cela de

prisão, tudo fechado, enfeitada do jeito da professora. Elas são a polícia e os caras o marginal. (Paulo)

O jovem Paulo atribui o termo “castelo” à aparência da escola, na qual considera tudo perfeito e sugere semelhança com a casa das professoras que, em seu imaginário, deve se parecer a um castelo. Ele julga a aparência da sala de aula, que normalmente caracteriza a didática de cada professor, ao abismo existente entre aluno e professor, além de categorizar a professora como policial e os alunos como marginais. A capacidade de abstração do jovem não se limita à sala de aula, que envolve conteúdo escolar e a aparência arquitetônica dos prédios, mas também ao restante do grupo.

Samuel compara a escola, assim como José, a “um grande castelo” e completa dizendo que entra apenas quem possui senha. E faz uma forte crítica ao papel da escola, ao dizer que direitos são para todos. O jovem passa a impressão de não acreditar mais na escola e também o de se sentir rejeitado, excluído pelo sistema educacional. Também culpou a escola pelo seu fracasso, numa tentativa frustrada de voltar a estudar. Pedro afirmou sentir na pele a rejeição por parte dos educadores, o que ele atribui ao medo que sentiram dele, pelo fato de ser um egresso de medidas socioeducativas. Deixou claro que pensa ser difícil a ressocialização depois que *o cara sai do sistema*, pois as pessoas não acreditam na sua regeneração. O jovem diz reconhecer que precisará de muita força para fazer, ou melhor, refazer o seu caminho:

Eu percebo a escola como um grande castelo fechado para o mundo, só entra lá quem tem uma senha, aí todo mundo tem, dizem que tem direitos para todos, mas para ficar lá tem que ter um saldo na conta se não vai ficar com o nome sujo. Assim, se tu tiver um bom comportamento e aceitar tudo a tua conta fica grande, a professora vai fazer o possível para tu ficar. A escola não se relaciona com o cara é o cara que corre atrás dela, na ilusão que ela é a sabe tudo. A gente pensa que as pessoas vão te ajudar e isso é só fachada. Quando eu sai do sistema e tentei voltar foi só frustração, tu quer te regenerar, mas ela tem medo do cara. É muito difícil para o cara que sai do sistema voltar para a escola. Eu vou ter que enfrentar os meus medos, entrar de peito aberto, sem clima, não olhar para os lados seguir a minha meta. Não sei se um dia vai ser diferente, mas eu tenho que fazer o meu caminho. (Pedro)

João relata que deixou a escola e começou a trabalhar para ajudar a mãe nas despesas de casa. Porém, quando conseguiu retomar os estudos, já mais velho, percebeu que a escola já não despertava o interesse de antes e chegou à triste conclusão de que a escola não podia lhe oferecer mais nada.

Os depoimentos evidenciaram a decepção desses jovens com a escola e, ao mesmo tempo, ficou nítida a impressão de que, se pudessem fazer “diferente”, o fariam. Quando criticam a escola, os professores e, inclusive, a estética da escola, evidenciam o descontentamento com o ambiente escolar, bem como a tristeza pelo fato de terem abandonado a escola. Todos se mostraram desiludidos, pois sabem que, infelizmente, o tempo não volta, principalmente o da escola – a fase, na opinião dos jovens, mais importante da vida, em que é possível vislumbrar um futuro melhor. No entanto, ainda há um sonho impregnado na alma desses jovens, que referem:

O sonho é um jeito da gente manter viva a memória da escola, eu sei que sem estudo não vou muito longe, mas sei também que lá não têm assento para mim. É uma coisa engraçada, é um jeito da gente se sabotar. Dizer que a escola é o futuro é um jeito de agradar as pessoas e de enganar a gente, os pais e os amigos. A adrenalina que sinto quando roubo é mais vibrante, mais louca, desafiadora do que a escola. (Paulo)

CORTI (2001) afirma que um dos maiores desafios da escola brasileira, sobretudo da pública, que atende à maioria da população, é *criar novas modalidades de práticas educativas que a torne menos excludente e mais capaz de proporcionar uma formação cultural e científica de teor democrático ao público* (p. 15). Tal constatação se fez presente nos relatos destes destemidos jovens.

6.1.2. A família

A família surge no universo das entrevistas muito mais como propulsora para a entrada dos jovens no mundo do crime do que como ponto de apoio para a sua saída. No entanto, também é reconhecida como a possibilidade de escape, quando vislumbram a constituição da sua própria família, como no caso do jovem Paulo.

O jovem enxerga a família como um sonho, algo que vislumbra somente em seu imaginário. Ele deixa claro que a lacuna devida à sua carência familiar é irreversível. Sua família nunca esteve totalmente reunida, mas, ainda assim, sente a sua falta.

Meu pai é usuário de drogas e minha mãe, uma pessoa que aceitava tudo o que ele fazia. Muitas vezes ela chorava, se lastimava, mas não tomava uma decisão. Nós fomos crescendo e aquilo era um inferno. Não quero mais isso para mim. Gosto muito de criança, um dia vou ter a minha família e fazer tudo diferente. (Paulo)

A postura de José, em casa com a esposa, os filhos e as irmãs, é autoritária e machista, mas essa falsa autoridade familiar é rompida com a presença de sua mãe, que não aceita as atitudes rompantes do filho. Conforme refere a própria mãe do jovem, *Ele não tem moral para cobrar determinadas atitudes da família, pois ele mesmo não é um bom exemplo para os filhos*. No fundo, José usa essa autoridade familiar para proteger seus filhos da criminalidade, caminho que ele próprio seguiu. O rapaz se orgulha da esposa que está estudando e vê nos filhos uma aposta positiva para o futuro; vê na mãe seu porto seguro para conseguir levar uma vida diferente, como ele mesmo define.

Vou lutar pelos meus filhos, pela minha mulher que esta estudando. Eles vão estudar nem que seja no laço. Eu penso em uma escola que ajude a ter um bom emprego, com uns cursos técnicos, onde o cara aprende mesmo. É isso que eu espero para os meus filhos. Eu vou lutar por isso. (José)

Fator determinante para que o jovem de periferia, não caia na criminalidade diante da difícil realidade que assombra toda sua família, na maioria das vezes, é o apoio da família. No caso de Pedro, foi exatamente essa falta de apoio dos pais (principalmente do pai) que o impulsionou a não largar o crime. Segundo o jovem, o pai insiste para que ele volte a roubar, seu genitor segue à risca a seguinte teoria: “nego só é bom quando se tem dinheiro”: *Meu pai insiste para que eu voltar a roubar. Me desafora dizendo que eu quero ser nego bom e que isso é burrice. Nego só é dos bons, quando tem dinheiro*. (Pedro)

Samuel vê nas letras de Rap uma fonte de escape para cantar toda a liberdade presa em sua garganta. Também os sonhos que, segundo ele, estão refugiados em seu coração. Confessa que chora sozinho como uma forma de desabafo pelo desprezo que sente pela sociedade. E quando fala da sua família lamenta: *Meu pai me chama de tudo quanto é coisa. Meus coroas não estão nem aí, eles querem que tire dinheiro de algum lugar*. (Pedro)

Um único jovem – João - referiu a preocupação da família com o seu envolvimento com a criminalidade. Ele desabafa: *A nossa vida não foi fácil, minha mãe se esforçava para dar uma vida digna para nós. Meus dois irmãos mais velhos moravam com meus avós. Minha mãe ficou louca porque, de uma hora para outra, eu comecei a roubar direto*.

6.1.3. O trabalho na vida dos jovens

Os jovens justificam suas experiências pela capacidade de criar espaços de sobrevivência e fortalecimento de suas raízes culturais pelas mais variadas expressões criativas. João conta que está vivo pela sua capacidade de recriar a própria vida no meio da realidade que vive, a começar, pelo trabalho:

A gente, vende frutas na rua, dá uma de carroceiro, ajudante de pedreiro, (aqui todo mundo é pedreiro...) limpa o pátio da granfinage e, quando, não dá mais, bate desespero, a tentação de fazer uma mão... Correria pequena. O cara quer sair, quer conseguir um trampo legal, mais falta estudo, não deu pra ficar na escola, bateu a necessidade, a gente tem que se virar, não da pra ficar chorando... o cara precisa de espírito presente. (João)

É preciso estudar para ser gente. Essa frase é de autoria do jovem Pedro. Ele explica que o incentivo para estudar é o sonho de uma vida melhor, que inclui em arranjar um bom emprego, ter reconhecimento, viajar, ler as histórias dos livros e saber aquelas que não estão nos livros. Pedro deixa claro que se arrepende de ter parado de estudar, porém, ao tentar retornar, sentiu por parte das professoras certa frieza. Ele explica esse comportamento das educadoras baseado em suas sensações e impressões de sala de aula.

A força de superação que estes jovens carregam consigo, traz a energia dos becos, das sinaleiras, esquinas pedintes, das quizombas e rodas de samba, do chão da vila e dos trilhos da vida. Entendemos que a:

A formação da cidadania supõe a possibilidade de criar espaços educativos nos quais os sujeitos sociais sejam capazes de questionar, de pensar, de assumir e também [...] de submeter à crítica os valores, as normas e os direitos morais pertencentes a indivíduos, a grupos e a comunidades, inclusive os seus próprios (BAQUERO, 2004, p.74).

A opção pelo trabalho direto na relação com os egressos sugere uma postura política visionária e profética, que não se intimida diante das inquisições externas. São muitos os que acreditam que os jovens são bandidos por não estarem na escola, por que são preguiçosos, porque poderiam ter se esforçado mais... que teria que ficar bem mais tempo trancafiado no sistema. Operam na lógica da violência, da punição do sectarismo ideológico, que favorece o embrutecimento das relações humanas.

Nesse caso, cabe referir a necessidade de políticas públicas voltadas para a categoria juventude que ofereçam qualificação profissional adequada e reais condições de inserção ao mundo do trabalho. Temos, hoje, no panorama das políticas públicas focadas na juventude, programas e projetos fragmentados, que não correspondem nem às expectativas dos jovens, nem às necessidades do mercado de trabalho.

É necessário, em especial, que as políticas públicas se direcionem a esses jovens que se envolveram em algum conflito com a lei e que poderiam encontrar outros caminhos quando saem do sistema de medidas socioeducativas, conforme refere o jovem Pedro:

Lá dentro estudei, participei de atividades de artesanato, mas nem um curso que me ajudasse para quando eu saísse de lá. As oficinas são boas, mas não dão uma profissão, não abrem porta para o trabalho. Quando a gente sai fica esquecido, pelo sistema, eles poderiam de lá garantir escola pro cara, curso profissionalizante, e uma empresa pra gente trabalhar. Quando a gente sai não têm o que fazer.

6.1.4. Criminalidade

Caracterizando o público juvenil que se encontra, hoje, em conflito com a lei, entendemos que imediatismo poderia ser a palavra que melhor define essa juventude. A noção de imediatismo é necessária para analisarmos o que leva muitos jovens, sejam de periferia ou não, a cometer atos delituosos. Com o triunfo do capitalismo e o surgimento, no Ocidente, da sociedade de consumo, as economias emergentes, que se estruturam em uma sociedade oligárquica, acabam por transformar o imediatismo juvenil na necessidade de ter. O jovem passa a ser incluído pelo que tem, e não pelo poder de transformação e radicalização da vida. Esse é um dos pontos fortes que leva tantos jovens de periferia a se aventurarem pelo mundo da criminalidade.

Instigada a entender mais sobre a vida destes jovens, eu queria ouvir como foi que eles iniciaram a sua história neste universo de criminalidade e violência. Os jovens entrevistados não tiveram receio de dar seus relatos. Revelaram nas suas falas um misto de ingenuidade, necessidade de sobrevivência e indignação com a sua situação de vida.

Conforme seu relato, João foi preso, pela primeira vez, quando ainda era menor de idade. Foi encaminhado para a FEBEM em Porto Alegre-RS.

:

(...) quando eu tinha quatorze anos, comecei a olhar ao meu redor dentro da comunidade, o que eu via era todo aquele cotidiano de violência, achava lindo ver aqueles caras com arma na mão bem vestido, com artigos de grife, rodeados de mulheres lindas, todo aquele castelo, todo aquela ostentação, aquilo me fascinava, achava que não era tão ruim. (João)

Paulo relatou que seus primeiros delitos aconteciam com facilidade e entrar no sistema sócioeducativo, segundo ele, tinha se tornado algo freqüente. Só se dava conta de “suas mancadas” depois que já as havia feito, ressalta. Arranjar dinheiro fácil era o seu objetivo e, nessa perspectiva, ele considerava a escola muito lenta para lhe dar algum retorno. Então, encontrou no crime o dinheiro rápido. Ele queria mais, em todos os sentidos, mais reconhecimento na escola, mais dinheiro em menor tempo possível, mais atenção por parte da família.

Em suma, *é preciso ser malandro para se dar bem no mundo da criminalidade*, destaca Edson. Em relação a perdas e ganhos, ele afirma que os “malandros” não ficam ricos devido aos altos gastos ou ao uso contínuo de drogas.

Sobre a sua história de privação Paulo relata:

Fui pego por causa de delitos e da quantidade de droga que ingeria. A droga me fissurava, e eu roubava para consumir mais. No sistema, dona, o bicho pega... Não é jardim de infância, o cara fica adulto sem se ver. Lá é sinistro, o inferno está lá, a solidão consome o cara e o melhor é não pensar para não enlouquecer. O sofrimento é a melhor escola para a vida. (Paulo)

Já o jovem José relata que sua entrada no mundo do crime se deu pelos assaltos à mão armada. Como afirma o próprio jovem: *Eu fugia da escola com os amigos e ia para as imediações do centro para realizar essas ações. Pegava os passantes e tomava carteira, celular, relógio, dinheiro, tênis de marca, jaqueta de marca e muito mais.* (José)

O jovem refere que, apesar de *curtir um monte esses bagulhos de granfino* (roupas caras), não podia ficar para ele. Vendia para comprar drogas. Ele não costumava usar aquilo que furtava, pois sua mãe e a comunidade logo se dariam conta que ele estava na “correria”: *Nunca fui vacilão dona, quem entra nessa têm que ser ligeiro... não dá para ficar de toca por*

aí. (José) Ele relata que foi tomando gosto pelo crime, e sua vida Bad Boy - durão, carrancudo, fechado, *matador* - encantava as meninas da comunidade. Nessas aventuras, terminou engravidando sua atual companheira que, na época, tinha 14 anos. Os pais da menina ficaram muito revoltados, queriam matá-lo, mas ele assumiu a menina. Sua mãe quase morreu de desgosto, não aceitou a situação, pois acreditava que ele ainda poderia retomar o seu caminho. Ele salienta que *Todo mundo sabia que eu estava embolado até o pescoço com os manos do tráfico lá da minha banda, só minha mãe não sabia, ou não queria saber.* (José)

Quando abordou o retorno financeiro da criminalidade, ele respondeu que, em parte, ganhou respeito e “resposta” (responsabilidade) no mundo do crime, mas isso logo passou, porque começou a consumir a droga que vendia.

Apanhei, fui isolado do comando maior e até obrigado a pagar tudo. Tive que roubar mais ainda e ai fui pego e lavado para a Febem em 1999 até 2000. Nesse período, fui para o fundo do poço. Como não era mais considerado, não recebi apoio dos comparsa, só minha coroa, minha mulher, meus irmãos, irmãs e filha. (José)

Perguntei-lhe se aprendeu alguma coisa com isso e ele me respondeu que não:

Continuei roubando, depois que a gente pega gosto é difícil largar. Na FEBEM não aprendi nenhuma profissão, só artesanato, mas isso não dá emprego para ninguém. Até tentei entrar no ramo da cestaria, trabalhando com jornal, mas as pessoas compravam porque tinham pena do cara. É muito complicado sobreviver com isso, nesse tempo pós FEBEM eu roubava para sustentar minha casa, mulher e filha. Quando bate a necessidade na porta, a gente precisa ser muito seguro para não passar da linha. Eu não tinha paciência, terminava me envolvendo de novo. E aí fui só decaindo, tenho vergonha dos meus filhos, da minha mãe, da minha mulher, mas estou preso novamente. (José)

Ainda que seja às custas de seu envolvimento com o mundo do crime, o jovem vislumbra um futuro diferente para seus filhos:

Caí mais uma vez por um rádio gravador. Não sei quando isso vai acabar, só sei que não quero de jeito nenhum isso para os meus filhos, eles têm que fazer curso técnico, estudar no Senai se preciso for... Nem que continue roubando para pagar os estudos deles, eu já estou calejado, mas eles continuam a vida. Minhas meninas serão moças direitas, estudadas. Não quero ver elas com marginal. (José)

O jovem Pedro atribui a sua entrada e permanência no mundo do crime à sua família. Segundo ele, a entrada no mundo do crime se deu pela pressão da família, pois tanto o pai, quanto a mãe são usuários de drogas. O jovem relata que se tivesse nascido em outro meio

familiar sua história seria diferente. Mesmo morando com o avô desde cedo, tinha contato diário com os pais e irmãos.

Eu tentei ser um nego diferente, mas terminei caindo na sina da família. Eu não gostava de roubar, mas iniciei pegando coisa pequena, comida, roupa de varal e aí a ambição foi crescendo. Eu já era um rapazinho e queria andar bem vestido, calçar um tênis de marca. (Pedro)

Segundo ele, é muito fácil se iludir e, quando percebeu, já havia sido fisgado pelo crime e o tráfico. O jovem, nas suas falas, lamenta muito o incentivo da família: *Fiquei sozinho, revoltado e magoado com a minha família. Eu roubava sem parar até que um dia fui fazer um assalto à mão armada com um revólver que o Moisés me emprestou e como não sabia atirar direito, vacilei e fui preso.* (Pedro)

No sistema de internação, o jovem lembra que recebeu apoio dos demais colegas e diz que, nesta realidade, o reconhecimento se dá pelo tamanho do crime que realizou: *Lá recebi apoio de uns amigos da comunidade, sofri bastante, pois queria ser grandão, e como o meu delito era pequeno não pude ocupar esse posto.* (Pedro)

Na ausência de um projeto de vida, os jovens deste estudo fazem da delinquência o seu projeto. Eles passam a organizar suas atitudes em torno da criminalidade. Destaque-se, em relação a esta questão, a necessidade, manifesta por um jovem da pesquisa, de que o criminoso tenha formação:

A periferia precisa mostrar uma cara sem crime. É de lá também que tem que sair doutor e mente brilhante que só dê orgulho pra comunidade. Ah! E se for para o crime, não pode ser chinelo, a nossa comunidade tem que ser respeitada. Têm que se manter na escola até saber ler e escrever, fazer conta e tudo mais, até fazer uma carta. Na vida da delinquência, o cara não pode ser analfa de tudo. (Pedro)

A realidade que cerca a vida destes jovens é bastante cruel. A linha que delimita a decisão de sair ou permanecer no crime é muito tênue. Por vezes, os jovens regressos referem tentativas frustradas, sustentadas pela pouca força de vontade e baixa auto-estima:

Eu já tentei muito, a senhora sabe da minha vida e de tudo que eu sou capaz, mas também sabe que não é fácil, quando estou quase conseguindo bate uma onda de desespero, insegurança, medo. Quando vejo caí de novo. Parece que nasci para não ser... Só consigo namorada se bebo e se fumo. Os amigos também só valorizam o

cara ostenta grana. Gasto todo o meu salário numa noite no dia seguinte não tenho nem para o transporte. As pessoas me dão uma nova chance, quero muito mas não consigo. Também não roubo mais há um bom tempo, só não livre da droga. Não sei qual será o meu futuro estou sem rumo... (Pedro)

6.1.5. Projeto de vida

No decorrer da pesquisa, encontrei jovens que não conseguiram, ainda, assumir um projeto de vida e outros que já estão concretizando o sonho de ser, como dizem, *uma pessoa melhor*. Um deles é João. Jovem perseverante, forte, audacioso. Conseguiu, graças ao seu próprio esforço, transgredir a margem e vencer. Aos poucos, João vem mostrando o seu papel na sociedade, assumindo, como centralidade desse projeto, o trabalho e a família. Sobre a reconstrução de sua vida, ele admite ser difícil e atribui essa dificuldade, principalmente, à dependência das drogas. Para o jovem, sua mãe representa toda a luz da qual precisa para tentar levar uma vida diferente.

A ausência de um projeto de vida pessoal relaciona-se à vulnerabilidade dos adolescentes diante do mundo. A perenidade dos corpos, a exposição a riscos, a falta de confiança na proteção adulta parecem obstaculizar os jovens ao aprendizado de projetar-se no futuro. Vislumbrar o futuro e planejá-lo pode ser visto como fator de proteção por estimular a preservação e o interesse na conquista da felicidade. Riscos frequentes na vida dos adolescentes vinculam-se a uma perspectiva pessoal de futuro frágil ou inexistente, como se a vida não valesse a pena.

Refletir acerca de *projeto de vida* enquanto fator de proteção remete à questão da *temporalidade e cuidado*. A lógica do cuidado prescinde de uma perspectiva temporal, pois a idéia central que move um projeto que só adquire sentido se tomada a partir de uma dimensão temporal definida. O tempo é a condição de um projeto, e o projeto é *conteúdo* que especifica o que é presente, passado e futuro. O projeto é, pois, o desejo, que se põe em movimento construindo a história (AYRES, 2004).

O desafio dos jovens é integrar a perspectiva temporal da própria existência, inaugurando a possibilidade de reinventar permanentemente o seu futuro. No contexto socioeducativo, a valorização de atividades que envolvam a dimensão do cuidado, do tempo e

do desejo, a partir da rotina ordinária, pode favorecer a elaboração de projetos, os quais visam ao fortalecimento do senso de identidade pessoal, conferindo maior nitidez sobre quem se é e o que se deseja, tanto no momento presente quanto no porvir.

O período de aplicação da medida socioeducativa deveria se constituir em um momento para estruturação de projeto de vida. As atividades educacionais, de lazer e de formação profissional destinadas aos jovens têm o potencial de despertar para a construção de si, o que, em geral, representa uma experiência nova na vida dos mesmos. Em estudo realizado junto a adolescentes em situação de risco social, Bardagi et al. (2005) mostram que a escolha profissional e a saída para o trabalho - importante marco desenvolvimental em nossa sociedade - nem sempre ocorre de modo favorável ou organizador. Os autores mostram que, historicamente, o trabalho só entra na vida de jovens carentes como função moral disciplinadora ou de subsistência, e não como projeto de vida, o que seria fundamental no processo de construção de sua identidade.

Fomentar a construção de projetos de vida protege o jovem porque disponibiliza maior conhecimento da realidade, dos próprios limites e possibilidades, atrelados ao desejo pessoal. Faz-se necessário investir no tempo e aspirar à felicidade, mesmo diante de perdas sucessivas e histórias marcadas por eventos negativos. Em adolescentes resilientes, percebe-se a capacidade de integrar perdas e perspectivas na busca de novos sentidos que levem à construção de projetos auxiliares no enfrentamento das dificuldades. No processo de construção de um projeto pessoal, adolescentes em conflito com a lei demandam apoio de figuras representativas para encorajá-los a vislumbrar trajetórias mais saudáveis e felizes.

A TRAVESSIA DA MARGEM: À GUIA DE CONCLUSÃO

A identificação de dispositivos efetivamente capazes de auxiliar adolescentes em conflito com a lei não é tarefa fácil. Além dos muitos fatores envolvidos na questão, a literatura mostra uma tendência à volatilidade e não-sistematização de grande parte das ações empreendidas neste campo, mesmo entre as que sugerem novos e promissores caminhos (NEGREIROS, 2001). Apesar das conquistas alcançadas a partir dos novos parâmetros normativos, os adolescentes em conflito com a lei não têm sido atendidos segundo a especificidade de seu período de formação. Tampouco tem sido possível modificar a condição de vulnerabilidade a qual se encontram.

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

Todavia, a compreensão de que adolescentes devem ser alvos de políticas de proteção que assegurem o desenvolvimento saudável em condições dignas de existência tem introduzido reflexões significativas sobre o alcance dos programas de atendimento aos autores de atos infracionais existentes (BRASIL, 2002; OLIVEIRA, 2003; XAUD, 1999). Concepções mais críticas sobre a adolescência têm permitido refleti-la enquanto um período

que abriga, além das mudanças biológicas, construções histórico-sociais. Estas situam o envolvimento com o ato infracional como um dentre outros agravos que compõem o quadro de vulnerabilidade dos jovens. A magnitude do crescimento das demandas aos adolescentes tem sido maior que o crescimento de suportes sociais, materiais e psicológicos que os possibilitem ao desempenho das tarefas desenvolvimentais (SILVA, & HUTZ, 2002). Promover condições de enfrentamento e superação de adversidades passa a ser um imperativo, sobretudo para adolescentes em condições menos favoráveis.

Assumir a proposta de *promoção* – em oposição à punição – como base das medidas socioeducativas, exige a busca de outros referenciais. O modelo disciplinar e “curativo” não dá conta de garantir a “proteção à vida e à saúde, mediante a efetivação de políticas sociais públicas que permitam (...) o desenvolvimento sadio e harmonioso, em condições dignas de existência” (BRASIL, 1990). O sentido de “cura” ou de “reforma moral” necessita ser substituído pelo ideal de transformação das condições que afetam a vida do adolescente e pelo investimento em suas potencialidades. Neste sentido, o paradigma da *promoção de saúde* desponta como contribuição possível no tocante ao atendimento ao adolescente em conflito com a lei, saúde compreendida numa perspectiva integral.

O adolescente em conflito com a lei demanda novos patamares de vida que não somente o da não-reincidência. Fixar-se no ato infracional corresponde ao olhar estrito do “sintoma” ou da “infecção” e remete à adoção de intervenções predominantemente terapêutico-curativas para suprimir o “mal”. Esta perspectiva, a qual Diniz (2001) avalia como sendo a tendência da atuação de grande parte dos psicólogos no sistema, não tem sido adequada para modificar circunstâncias que predispõem o jovem a novos riscos. Tampouco compromete os profissionais com a construção de novos modos de vida ao adolescente. Deter-se na adoção de padrões de correção de condutas não alcança as dimensões do *cuidado* - termo que sintetiza a proposta da promoção.

“Reparar”, “corrigir” ou “controlar” correspondem a conceitos negativos como a falta de saúde e falta de ajustamento. “Promover” e “cuidar” correspondem a uma aspiração que transcende o mal que se deve evitar em termos de riscos e agravos: implica em aquisições positivas que caracterizem uma boa qualidade de vida em todos os sentidos possíveis. A atenção ao adolescente em conflito com a lei ancorada sob o paradigma da saúde, contempla

um sentido formativo, de desenvolvimento integral e positivo, tal como preconizado no Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), relativo ao papel das *medidas socioeducativas* (BRASIL, 1999 Lei 8069 cap. IV)

Os jovens com quem realizei esse processo de escuta possibilitaram outra visão sobre a exclusão. Com eles, percebi o peso da identidade marginal relacionada aos lugares de experiência, convivência comunitária e familiar. O lugar territorial demarca suas identidades, até mesmo na hora de buscar uma vaga na escola. Eu mesma senti o peso desse preconceito caricaturado em grife da exclusão, quando fui, com um dos rapazes, realizar a sua matrícula na Educação de Jovens e Adultos. A secretária da escola nos olhou de cima a baixo, indagando qual o bairro de origem e procedência do rapaz. Meio cabisbaixo e todo inseguro da condição marginal, acrescentou que era egresso do sistema de medidas socioeducativas. Nesse momento, a moça, que já estava desconfiada e indiferente à necessidade do rapaz, respondeu prontamente que ele precisava aguardar uns dias, que voltasse na semana seguinte.

A exclusão possui rosto, arcada dentária, vestimenta, vocabulário, cor, endereço e condição social. Ela vai assinalando seus signatários silenciosamente, determinando a cada um o “seu” lugar. Outra face da marginalização se perpetua nas políticas públicas de trabalho e renda para esses jovens, que em regra geral são submetidos a cursos profissionalizantes alinhado às experiências de trabalho. Associadas a um conjunto de intenções ainda arraigadas na lógica classista do mundo do trabalho capitalista. Os rapazes egressos das medidas socioeducativas nem se quer a esses lugares são vinculados. *Dona esses cursinhos que a gente faz no sistema é só para passar o tempo aqui fora não serve para nada....A senhora acha que a gente vive de cestaria. As pessoas compram por pena.* (Calil). Os conhecimentos adquiridos nessas certificações pouco influirão na sua ascensão profissional. Dificilmente, o jovem egresso encontrará um lugar de possibilidades promissoras pertinentes aos sonhos e expectativas de vida. A realidade se sobrepõe aos fragmentos de sonho e utopia.

Nesse sentido, a pesquisa buscou dar conta de um cenário de múltiplas facetas socioconjunturais no âmbito das histórias de vida dos jovens, da educação escolarizada, das relações familiares, da dependência química como mote referencial para o caminho da delinquência e fracasso pessoal, da superação dos limites humanos, dos recuos e permanência na margem como forma de resistência, dos mitos e dos sonhos transformados em utopias.

Utopias no sentido semântico da palavra. Um dos rapazes me disse um dia, enquanto tomávamos um café: *Dona, os meus sonhos parecem a ponta de uma montanha [cume]. Quanto mais eu caminho, mais distante ele fica, é um sentimento de fracasso e incapacidade, por mais que eu queira alguma coisa me põe para baixo, foge das minhas mãos.* (Lucas) Aquelas palavras soaram como um canto de sereia dentro de mim, e, naquele momento, a pesquisadora e o pesquisado realizaram a experiência do encontro motivacional da pesquisa. Quando pesquiso, sou pesquisada e, nesse encontro singular, ambos se libertam das amarras conceituais da exclusão para tornar o objeto do estudo em carne e osso, possibilitando ao espaço de produção do conhecimento e do saber científico, a desacomodação dos paradigmas instituídos.

O modo como se constituiu a dinâmica da pesquisa junto aos jovens egressos das medidas socioeducativas articulou os movimentos da vida e da cultura em torno da transformação de algumas histórias relatadas. Os jovens que alçaram o desafio de navegar em alto mar, encantados pelo canto da sereia, foram arrastados para o centro das ondas e, impulsionados pela sinfonia de outras melodias, decidiram retornar a margem. Assim, trouxeram consigo a consciência multiplicadora de que a margem pode ser também o território da transformação, das contradições, do encontro com a sua canção. Para esses jovens, a distância da montanha foi o ponto de partida para chegar ao mar. A sensação de fraqueza dos que desistiram de chagar ao topo, se tornou fortaleza aos que seguiram o ritmo melódico do canto generoso da deusa do mar.

Estar entre os que conseguiram, convivendo com os que querem, mas que, no limite de sua histórias, recaíram constantemente, ombreada com os que permaneceram no entorno, a pesquisa serviu de instrumento para desvelar os pontos de fragilidade estrutural na implementação de políticas sociais que dêem conta da diversidade sócio-cultural e da pluralidade em todos os aspectos da vida. Considerando as dimensões de gênero e raça na agenda nacional das políticas relacionadas aos direitos humanos.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABRAMO, Helena Wendel. Considerações sobre a tematização social da juventude no Brasil. **Revista Brasileira de Educação**, São Paulo, n. 5, p. 25-36, set/dez 1997.

ABRAMOVAY, Miriam (et al). **Gangues, galeras chegados, e rappers: Juventude, violência e cidadania nas cidades da periferia de Brasília**. Rio de Janeiro: Garomond, 2002.

ABRAMOVAY, M. ; CASTRO, M. G. **Juventude no Brasil: vulnerabilidades negativas e positivas, desafiando enfoques de políticas públicas**. Juventude Cultura e Políticas Públicas: Intervenções apresentadas no seminário teórico-político do Centro de Estudos e Memória da Juventude, São Paulo, v. 1, p. 35-66, 2005.

ARENDT, Hannah. **A condição humana**. São Paulo: USP, 1981.

ASSEMBLÉIA GERAL DAS NAÇÕES UNIDAS. Resolução 40/33, de 29 de Novembro de 1985. **Regras mínimas das nações unidas para a administração da justiça de menores**.

BAQUERO, Marcello. **Democracia, juventude e capital social no Brasil**. Porto Alegre: Ed. UFRGS, 2004.

BAZON, M. R.. **Psicoeducação: Teoria e Prática para a Intervenção junto a Crianças e Adolescentes em Situação de Risco Psicossocial**. Ribeirão Preto: Holos, 2002.

BRANDÃO. Carlos Rodrigues. **A pergunta a várias mãos: experiência da pesquisa no trabalho do educador**. São Paulo: Cortez Editora, 2003.

BRASIL. **Lei no. 8.069**, de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o *Estatuto da Criança e do Adolescente* (ECA). Brasília: Palácio do Planalto, 1999.

BRASIL. Ministério da Justiça. Secretaria de Estado dos Direitos Humanos. Departamento da Criança e do Adolescente. Caderno 5. **Por uma política nacional de saúde para adolescentes que cumprem medidas socioeducativas de internação, internação provisória e semiliberdade**. Brasília: Grupo de Trabalho Saúde e Justiça, 2002.

BRASIL. Plano Estadual de Atendimento Sócioeducativo de Adolescente em Conflito (2005 a 2007). Conselho Nacional dos Direitos da Criança e do Adolescente. **Resolução N° 101**, de 17 de março de 2005.

BRITO, L. M. T. **Encruzilhadas do sistema sócioeducativo**. Rio de Janeiro: Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, 2003.

CONVENÇÃO AMERICANA DE DIREITOS HUMANOS OU PACTO DE SAN JOSÉ. Conferência Especializada Interamericana sobre Direitos Humanos, em San José de Costa Rica, em 22 de novembro de 1969 e ratificada pelo Brasil em 25 de setembro de 1992.

CONVENÇÃO DE BELÉM DO PARÁ (1994). Organização dos Estados Americanos em 6 de junho de 1994 e ratificada pelo Brasil em 27 de novembro de 1995.

CONVENÇÃO INTERAMERICANA PARA PREVENIR E PUNIR A TORTURA (1985). Adotada e aberta à assinatura no XV Período Ordinário de Sessões da Assembléia Geral da Organização dos Estados Americanos, em Cartagena das Índias (Colômbia), em 9 de dezembro de 1985 - ratificada pelo Brasil em 20.07.1989.

CONVENÇÃO INTERAMERICANA SOBRE A ELIMINAÇÃO DE TODAS AS FORMAS DE DISCRIMINAÇÃO CONTRA PESSOAS PORTADORAS DE DEFICIÊNCIAS (1999). In: <http://www.prdf.mpf.gov.br/prdc/legis/docs/tratado>

CONVENÇÃO INTERAMERICANA SOBRE O DESAPARECIMENTO FORÇADO DE PESSOAS. Adoptada em Belém do Pará, Brasil, em 9 de Junho de 1994, no Vigésimo Quarto Período Ordinário de Sessões da Assembléia Geral.

CORTI, Ana Paula; FREITAS, Maria Virgínia de; SPOSITO, Marília Pontes. **O encontro das culturas juvenis com a escola**. São Paulo: Ação Educativa, 2001.

COSTA, Antônio Carlos Gomes. **A presença da pedagogia: métodos e técnicas de ação socioeducativas**. São Paulo: Global, 1999.

DECLARAÇÃO AMERICANA DOS DIREITOS E DEVERES DO HOMEM. Resolução XXX, Ata Final, aprovada na IX Conferência Internacional Americana, em Bogotá, em abril de 1948.

DICK, Hilário (Coord.). Discursos à beira dos sinos: a emergência de novos valores na juventude: o caso de São Leopoldo. **Cadernos IHU**, São Leopoldo, ano 4, nº 18, 2006. 68p.

DIMENSTEIN, Gilberto. **O cidadão de papel: a infância, a adolescência e os direitos humanos no Brasil**. São Paulo: Ática, 2002. 20ª edição.

EGGERT, Edla. **Educação popular e teologia das margens**. São Leopoldo: Sinodal, 2003. Série e dissertação, v.21.

FREIRE, Paulo. **À sombra desta mangueira**. São Paulo: Olho d'Água, 1995.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da esperança**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1997.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da esperança**. 6. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1999.

GRACIANE, Maria Stela Santos. **Pedagogia social de rua**. São Paulo: Editora Cortez, 2001.

GENTILI, Pablo. **Pedagogia da Exclusão: o neoliberalismo e a crise da escola Pública**. Petrópolis: Vozes 1995.

JOSSO, Marie-Christine. **Experiências de vida e formação**. São Paulo: Editora Cortez, 2004.

LOPES, Andeza Garcia. A educação escolar do adolescente em conflito com a lei: as medidas socioeducativas. I Encontro Internacional de Pedagogia Social, 2006, São Paulo. Disponível em: <<http://pedagogiasocial.incubadora.fapesp.br/portal/publicacoes/publicacoes-do-congresso-2006>> Acesso em: 01.03.2007.

MARQUES, Maria Ornélia da Silveira. Juventude, escola e sociabilidade. In: PIMENTA, Selma Garrido [et al.]. **Saberes pedagógicos e atividade docente**. São Paulo: Cortez, 1999.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **O limite da exclusão social: Meninos e meninas de rua no Brasil**. São Paulo: Hucitia-Abrasco, 1993.

OLIVEIRA, Maria Cecília. **O processo de inclusão social na vida de adolescentes em conflito com a lei**. São Paulo: Universidade de São Paulo, Ribeirão Preto, 2002.

PROTOCOLO ADICIONAL À CONVENÇÃO AMERICANA DE DIREITOS HUMANOS EM MATÉRIA DE DIREITOS ECONÔMICOS, SOCIAIS E CULTURAIS OU PROTOCOLO DE SAN SALVADOR (1988). Disponível em: <<http://www.oas.org/juridico/portuguese/treaties/A-52.htm>> Acesso em: 01.05.2007.

PROTOCOLO À CONVENÇÃO AMERICANA SOBRE DIREITOS HUMANOS REFERENTE À ABOLIÇÃO DA PENA DE MORTE. Assunção, Paraguai, em 8 de Junho de 1990, no Vigésimo Período.

ROLIM, Marcos. **A Síndrome da Rainha Vermelha: policiamento e segurança pública**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2006.

SANTOS, Boaventura de Souza. **Um discurso sobre as ciências**. São Paulo: Cortez, 2004.

Waiselfisz, Julio Jacobo. **Mapa da violência III: os jovens do Brasil**. UNESCO, Instituto Ayrton Senna, 2002.

WILDE, Oscar. **A alma do homem sob o socialismo**. Porto Alegre: L&PM, 2003.