

ESCOLA E LIBERDADE ASSISTIDA: UM DIÁLOGO NECESSÁRIO

Fabiana Aparecida de Carvalho, Doutoranda em Serviço Social, PUC SP

Este artigo apresenta a reflexão realizada acerca da relação entre adolescentes autores de ato infracional e a escola. Sem desconsiderar as inúmeras dificuldades que a escola e os educadores enfrentam o foco escolhido para esta análise foi: “qual ou quais as marcas deixadas pela escola na vida desses adolescentes?”.

Para desenvolver esse trabalho, optou-se pela abordagem qualitativa. Na qual, segundo Minayo (2002), há a possibilidade da resposta de questões particulares, pois ela:

(...) trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores, atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo nas relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis. (...) preocupa-se com “um nível de realidade que não pode ser quantificado”. (MINAYO, 2002, p.21,22)

As histórias foram coletadas a partir de narrativas orais, que de acordo com Thiollent (1981) são as principais fontes de pesquisa na história oral. Através de entrevistas, onde as mesmas foram entendidas como instrumento da história oral que comporta mais de uma única perspectiva, o que possibilita, de fato, a “entre-vista”. (Portelli, 1997).

Foram coletados 9 depoimentos dos adolescentes em liberdade assistida - o que corresponde a pouco mais de 10% dos que estavam matriculados na rede pública de ensino e eram acompanhados pelo Centro de Orientação ao Adolescente de Campinas – COMEC.

O roteiro das entrevistas foi composto por três grandes eixos: Educação/escola; assistência e Sistema de Justiça Juvenil. No presente artigo, trabalharemos de modo mais profundo, o eixo da educação/escola.

Esse Adolescente, quem é?

Torna-se interessante pensar quem é esse sujeito que estamos falando. Seria possível criar uma definição com a qual enquadrássemos todos os adolescentes?

Fomos culturalmente ensinados a classificar os vulgarmente chamados “aborrecentes”, como aqueles que contradizem as regras sem razão, aqueles que desafiam autoridades, não gostam de estudar e se auto atribuem como “donos do mundo e da verdade”.

Existe alguma verdade nessas premissas? Estariam os nossos adolescentes – que até a fase anterior eram o “futuro da nação” – invariavelmente perdidos?

Como nos lembra Trassi (2006) houve uma época em nosso país que os adolescentes e jovens, sobretudo, os pobres, eram considerados perigosos. Houve então no país o fomento à concepção do se chama de “juventude perigosa”. Não é a toa que temos em nosso histórico de atendimento socioeducativo diversos modelos de internação – todos baseados na correção e na punição: SAM – Serviço de Assistência ao Menor, FUNABEM -Fundação Nacional para o Bem Estar do Menor, FEBEM – Fundação Estadual para o Bem Estar do Menor, Fundação Casa.

Com certeza para a classificação da categoria adolescência existem várias respostas de diferentes áreas que buscam seus fundamentos nos saberes já produzidos, sejam de natureza biológica, sociológica, psicológica, fisiológica, etc. Então, é relevante esclarecermos que nesse estudo partimos da compreensão de que não há apenas uma adolescência, portanto tratamos aqui de *adolescências*. Sim, no plural, na diversidade. Adolescências que se diferenciam através de contextos objetivos e subjetivos: tais como contexto, época, cultura, acessos a bens e serviços e muito mais.

Como assim? Ora, ser adolescente deixa de ser apenas uma categoria de desenvolvimento físico e amplia-se para um fenômeno bio-psico-social.

Desse modo, podemos destacar algumas reflexões sobre cenário social contemporâneo no qual se concretizou não somente a pesquisa de que trata esse artigo, mas também a constituição da subjetividade dos adolescentes pesquisados.

Quais seriam os possíveis impactos da questão social na vida dos adolescentes? Se compreendermos que a questão social originou-se historicamente, na relação da emergência da classe operária e a reivindicação junto ao Estado de seu reconhecimento como classe. A questão social manifesta-se especificamente e de modos particulares, submetida ao contexto histórico, econômico, político e cultural em que se insere. Isso significa viver as adolescências inseridas nessa sociedade, situadas na ordem burguesa madura que se particulariza sob as condições do Brasil. Sociedade esta, que também é compreendida por Pastorini (2007), através da flexibilização do mundo do trabalho, da modificação nos métodos da produção e novas formas de trabalho, parcial, subcontratado, intensificando o aumento do desemprego e da pobreza no mundo todo.

Ora, como isso pode afetar algumas adolescências? Através do desemprego dos pais, da dificuldade de inserção de jovens no mercado de trabalho, da informalidade nas relações de trabalho. Todos esses fatores objetivam-se nas dificuldades de sobrevivência da família, tanto para

acesso de bens e serviços essenciais quanto nas próprias inter-relações. Presenciamos nessas gerações casamentos mais tardios, e muitas vezes, com o casal de jovens morando com um dos sogros. (ABRAMO, 2005)

Subjetividade do adolescente: onde e como se estabelece?

Para as gerações contemporâneas há um novo modo de se relacionar e comunicar. Não podemos desprezar o impacto do mesmo na constituição das crianças e adolescentes atuais. Podemos pensar em dois aspectos chave para tanto, o primeiro seria o trânsito rápido das informações e relações (Bauman, 2004), o segundo, a banalização da violência (Hobsbawm, 1995).

Esmiuçar os dois aspectos significa investigar ou compreender o que significa crescer em uma sociedade dita globalizada com todos os ônus e bônus que sua condição é capaz de experimentar. Como as crianças de hoje brincam, como se desenvolvem nesse tipo de sociedade e comunicação? Como os adolescentes compreendem nos dias de hoje as próprias relações: amizades, namoros, inimizades. Como se comunicam?

E a violência? Como poderá essa nova geração ter entendimento do valor da vida quando esta aparece banalizada na chamada mídia de massa rotineiramente. Pensemos no terror e na indignação causada em 1997, quando o índio pataxó foi queimado vivo. Naquele contexto havia um repúdio imenso e generalizado pela situação. Continuemos nosso raciocínio buscando lembrar quantas vezes ouvimos ou lemos as notícias nos últimos anos de pessoas queimadas vivas ou até mesmo de vários ônibus incendiados? A violência passa a ser encarada como mais uma estatística diária. E sendo ela apenas isso, como podemos ensinar sua “não banalização” às novas gerações?

Nesse estudo, a relação adolescência-violência foi iniciada a partir da concepção estrutural da violência, como nos aponta Silva (2006, 2007). Nesse sentido, e em um exercício de análise da violência como “concreto-pensado”, o fenômeno apontado como multifacetado e que transita entre o individual e o coletivo. Compreendemos a relação da infra-estrutura e da superestrutura na materialidade da violência estrutural. Materialidade esta, reproduzida no cotidiano, porém dissimulada no contexto social. Atentou-se para além das diferentes manifestações e modos de violência, percebendo-se a diversificada categorização dos mesmos relacionada intrinsecamente à perspectiva de classe social.

Liberdade Assistida e Escola

Enveredar pela pesquisa entre a escola e o adolescente autor de ato infracional é um processo que apresenta desafios sólidos. A escola repleta de dificuldades pensa na polícia como apoio, o adolescente autor de ato infracional a polícia é sinônimo de qualquer coisa, exceto apoio.

Ressaltamos aqui que o ato infracional e o inter cruzamento entre educação, assistência e Sistema de Justiça não ocorrem somente em famílias que vivem situações sociais críticas. A violência, e o ato infracional permeiam todas as classes sociais. Entretanto, as classes mais favorecidas encontram outros canais de acessos aos direitos, canais esses bastante diferenciados dos que geralmente possuem as famílias menos favorecidas.

A Liberdade Assistida é apresentada no artigo 112 e especificada no artigo 118 e 119, do ECA. Pode ser aplicada ao adolescente, que está na faixa etária compreendida entre os 12 e 18 anos, e excepcionalmente até os 21 anos de idade.

É aplicada através de autoridade competente, após a verificação de ato infracional. As premissas de acompanhamento de liberdade assistida, definidas como incumbência do orientador, constituem-se em “promover socialmente a família e orientá-la, supervisionar frequência e aproveitamento escolar, promovendo inclusive a matrícula, diligenciar no sentido da profissionalização do adolescente e na sua inserção no mercado de trabalho e apresentar relatório.” Ou seja, a partir do início do cumprimento da medida de Liberdade Assistida o orientador tem a atribuição de articular as possibilidades destes três aspectos prioritariamente, família, escola e trabalho.

Podemos atentar para Brito (2007, p.135), que aponta para uma diferença entre a Liberdade Viglada prevista no Código de Menores e a Liberdade Assistida baseada na Proteção Integral. Diz que enquanto a primeira se efetivava basicamente como forma de controle de comportamento, a segunda deve estar voltada para a manutenção ou estabelecimento de vínculos saudáveis com o grupo familiar e comunitário do adolescente.

Após desvelarmos a definição da Liberdade Assistida, sua aplicação e premissas, apontamos para a constatação de que esta é a medida mais aplicada, porém nem sempre com a estrutura necessária para desenvolvê-la, incorrendo no risco da Liberdade Assistida tornar-se uma atividade meramente burocrática. (PIETROCOLLA et al., 2006, p.41)

O que significa dizer que existem diversos elementos para o bom desempenho do acompanhamento da medida de liberdadeassistida, dentre eles: profissionais capacitados para esse trabalho, estrutura de trabalho, diálogo com o Poder Judiciário e fortalecimento da rede socioassistencial.

E a escola, nesse universo?

A escola desde sua origem construiu um trabalho a partir da perspectiva de classe social, ou seja, uma educação pobre para os pobres. (Romanelli, 1991) De acordo com Guimarães (1998) a escola encontra-se submetida a três diferentes códigos culturais: o formal - que trata do domínio de instrumentos de acesso a cultura letrada e inserção sócio-cultural, o narcotráfico -que objetiva ampliar suas áreas de controle e abrir canais de comunicação; e , os Movimentos Juvenis – com forte adensamento da cultura jovem subdividido em diferentes grupos e estilos.

Alguns desafios são propostos à escola, tais como: encontrar novas formas de se relacionar com os diferentes universos coexistentes em seu interior, sem abrir mão de suas funções precípuas(GUIMARÃES, 1998), ou o de pensar a escola a partir de um projeto de sociedade, não dos meios disponíveis, mas das finalidades a atingir. (CANÁRIO APUD BARROSO, 2005).

A partir desses desafios, podemos lembrar que

o sistema educativo não representa um simples cenário de processos técnicos, no qual ocorre somente a “transmissão” de valores, mas sim, um espaço marcado por relações de poder, grupos de interesses diferenciados e relações sociais. (ENGUITA, 1995, p.24)

Não se pode pensar em ação pedagógica neutra e a medida que a escola reproduz em seu interior a violência, ajuda a reproduzir a estrutura de classes.

Na pesquisa realizada, os adolescentes relataram sua visão sobre diversos aspectos da escola. No que se refere aos conteúdos apreendidos, todos os adolescentes entrevistados¹ disseram que aprenderam a ler, porém matemática e inglês ficam entre os conhecimentos “mais ou menos”, como dizem.

Ah, eu sei ler sim. Num gosto de matemática não... acho que nem aprendi inglês.
(Mariângela)

Oh, eu leio sim, inglês só sei aquelas palavras, rs...hot dog, i loveyou...rs (Eduardo)

Conta tenho dificuldade, inglês eu não sei não. Ler e escrever, eu leio de tudo, eu gosto.
(Alexandre)

Gosto de matemática, mas minhas notas tão boas (nas outras disciplinas) (Vitor)

¹ Atribuição de nomes fictícios aos entrevistados.

Os adolescentes da pesquisa também apontam a violência e a estigmatização dos adolescentes autores de ato infracional na escola que também reflete o modelo de convivência social. Podemos salientar que ao dificultar a entrada, ou não auxiliar permanenciado adolescente na escola, ocorre uma séria violação de direitos, garantidos, porém, não materializados.

Os adolescentes também dizem não fazer muito sentido aprender aquilo que os professores ensinam. Há muitas falas recorrentes referentes aos professores de história, dizendo que *é muita viagem, nunca vou usar aquilo pra nada.* (Mariângela). O que parece demonstrar a ausência de qualquer conexão por parte do professor entre conhecimento e realidade do aluno.

Os adolescentes declaram não compreender o motivo da obrigação da frequência na escola, pois não imaginam onde vão usar – em suas vidas concretas - a maioria das coisas que aprendem nela. Revelam que a única importância que conseguem perceber é a cobrança de escolaridade nas entrevistas de emprego.

Em escola eu não queria voltar a estudar não, odeio escola, mas tenho que trabalhar, vou ter que voltar. Vou acabar minha LA e seguir em frente, né...risos... Escola, é pra trabalhar, né. Gostar não gosto não.

Voltar pra escola...mais por causa de emprego, também só, porque se não fosse isso, iii..escola não é um bom lugar não. (Mariângela)

Escola é pra se alguém na vida, ter um trabalho melhor. (Fernando)

Na pesquisa, alguns dos adolescentes expressaram sentimentos de revolta e indignação em terem que ir para a escola. A escola é entendida pelos mesmos como um lugar em que se é obrigado a frequentar:

Voltei porque era importante pra minha mãe, por mim mesmo num colocava mais o pé lá.(Mariângela)

Eu sei lá, escola ensina coisa que a gente tinha que tê onde usa, e devia sabe coisa que ela num sabe. (Rogério)

Nem tudo que tem na escola eu gosto, tem aula muito chata, que não tem nada a ver, nem sei porque tem. (Alexandre)

Eu ia bem nas coisas, mas achava umas tão idiota. Tem coisa que num precisa falar, tem coisa que num precisa ouvir. Mas eu sempre dava um jeito, não tinha nota ruim não. (Luis)

Tinha matéria que eu achava besteira, daí eu não fazia a lição. História, eu achava ruim, o professor viajava. Pra que que eu tava aprendendo isso, não ia mudar minha vida! (André)

Boa parte dos alunos não consegue ver significado nas aulas de que participam, não conseguem fazer associação entre o conteúdo e sua vida. (Patto, 2002)

Os alunos costumam relatar que não suportam aulas sem significado, a desconsideração com que são tratados, os inúmeros episódios de rebaixamento que podem ser submetido, os ataques à sua dignidade, que podem assumir várias formas, desde as mais sutis, até insultos e agressões físicas. (PATTO, 2002, p. 30)

Vai lá escuta, pega o diploma, serve pro que servir. (Eduardo)

Tem que ir, fazer o que. (Vitor)

Punir o corpo e a mente certamente não é, ou não deveria ser o objetivo da escola. Assim, levanta-se a questão da qualidade da educação oferecida e da capacidade da mesma em além de associar sentido entre seu conteúdo e a vida dos alunos, realizar a ampliação de conhecimentos sem que essa atividade seja um verdadeiro peso ou castigo.

De acordo com a pesquisa “Retrato da Juventude Brasileira”, apontada por Spósito (2005) houve uma ampliação do acesso escolar por parte dos jovens, em 1990. Realizada em um contexto de crescimento econômico, reordenações importantes no sistema educativo atingindo inclusive o financiamento do mesmo. Entretanto, na mesma proporção da ampliação de acesso ocorreu a defasagem da qualidade do ensino oferecido.

Compreendemos então que binômio quantidade versus qualidade na educação, talvez possa corroborar para essa falta sentido para o adolescente” aprender o que se ensina”. Os adolescentes atribuem um valor genérico à educação, “*tem que ter educação pra ser alguém na vida, né?*” (Fernando). Porém contraditoriamente, não assimilam sentido de freqüentar a mesma:

Pra que escola, você usa alguma coisa que aprendeu lá? (Eduardo)

Escola, é importante pra aprender. (Vitor)

Escola é péssimo. (Rogério)

Deve ser boa pra gente (Luis)

É lugar de aprender, né? (André)

Escola e amigos? Sim, nas falas seguintes, a escola é vista pelos adolescentes - fundamentalmente - como espaço de socialização para os entrevistados. É um local para fazer amigos, lancha com eles, bater papo. O que pode nos indicar inicialmente dois aspectos, sim, a socialização é vivida na escola. E, por outro lado, pensamos: por que outros espaços de socialização não surgiram na conversa? Com quais espaços de lazeresses jovens podem contar?

Na escola é bom ter amigos, trocar idéia, pá. A gente se diverte, troca uma conversa, pensa na vida e tudo. (Eduardo)

Sei lá, acho que os amigos. (Fernando)

Os parceiros, isso é que conta. (Rogério)

Acho que o melhor da escola é ter amigos, mudei de escolas e fiz mais amigos. Escola ajuda pra alguma coisa, ué. (Alexandre)

Tem amigos (Vitor)

Os parceiros, né? Amizade, é que conta. (Luis)

Pra mim o que era mais legal, era os amigos. (André)

Ainda, contrariando qualquer pensamento fatalista sobre o destino da escola, algo interessante que surgiu nos relatos dos entrevistados, foi a valorização de propostas pedagógicas diferenciadas, como por exemplo, projetos extra-classe:

Teve um cara lá que apareceu na escola pra fazer um gibi. Eu participei. Isso eu lembro de legal. (André).

As diversas transferências escolares estão presentes em todas as trajetórias pesquisadas, parece difícil manter ou organizar referências a partir de tantas mudanças:

Só fiz o 1º ano lá, depois vim pra outra, o nome da primeira eu nem lembro mais. A gente teve que mudar de bairro, porque minha mãe pagava muito caro o aluguel lá onde eu morava, daí nós veio pra onde ta agora. (Mariângela)

Fiquei trocando de escola porque eu ficava na FEBEM, daí cada vez que eu saia era melhor trocar de escola porque ninguém me aguentava mais, né? (Fernando)

Tivemos que sair do bairro por causa de umas treta, daí mudei de escola tamem, num muda nada, escola é tudo igual, o bairro é diferente. (Eduardo)

Mudei um monte de escola, tinha que mudar de casa. Ou só de escola mesmo. (Rogério)

Já mudei de escola. Minha primeira escola era grande! Fiquei um tempo parado trabalhando na biqueira, tava precisando, agora voltei. (Wagner)

Verificamos que dentre os motivos que desencadearam a troca de unidade escolar, está o término de cumprimento de medida de internação na Fundação CASA. O que significa ser um “ex-interno” , muitas vezes chamado de ex-presidiário, na escola? De acordo com os adolescentes a decisão da transferência partiu deles mesmos para evitar aborrecimentos, ou enfrentarem alguma dificuldade com professores e a direção que já deveriam saber da medida socioeducativa cumprida.

E a direção? Sobre a relação com a direção da escola, os adolescentes entrevistados dizem que a diretora não os conhece, mas, atribui a eles qualquer intercorrência na escola. “Não lhe conheço, mas foi você!”

Os adolescentes entrevistados assumem que algumas vezes - de fato - são os responsáveis, entretanto, não é sempre. O que na visão deles não dá o direito de condená-los antes de ouvi-los.

Ah, tinha coisa que a diretora tava certa, porque eu não era fácil não, mas num dá pra jurar que tudo de errado que acontece fui eu que fiz, né? Já nem queria ver nem a sombra daquela mulher, tudo eu, tudo eu. (Mariângela)

É a diretora não dava uma forguinha, já passava e olhava, nem precisa dizer o olho dela já dizia. Quando eu merecia tudo bem, mas quando eu tava de boa me dava muita raiva, eu era o único? (Eduardo)

Ainda existe e de modo significativo a dificuldade de vagas para inserção escolar do adolescente autor de ato infracional:

É que meu irmão já estudou lá. A diretora conhece minha família e num quer que eu estude lá nem a pau. Ela sabe também que já fiquei duas vezes lá na FEBEM, já se liga, né? Ta tudo certo... (Eduardo)

Contudo, também registramos algumas referências positivas de muita relevância na relação com o educador.

Gostei muito da minha primeira professora, e foi a única que gostei. Ela sabia conversar com a gente. Acho que era a única coisa que gostei na escola, nunca mais gostei de mais nada. (Mariângela)

Oito dos nove entrevistados, disseram que quando a família foi convocada por conta de indisciplina, não puderam participar da conversa. Todos os adolescentes entrevistados reconhecem a importância desse tipo de conversa.

A escola tem o lado dela, se ele fez ele vai pagar. (Eduardo)

A diretora chamava sempre e minha mãe ia, eu não podia ficar lá na sala e minha mãe brigava quando chegava em casa. (Luis)

Ah chamava né, porque eu fazia bagunça, às vezes não fazia lição, essas coisas. Eu conversava muito também. (Rogério)

A diretora chamava, quando ela tinha razão tudo bem. Mas uma vez, apanhei da minha mãe e não tinha nada a ver comigo. Nossa, horrível, insuportável. O que aquela diretora pensa que é? (Mariângela)

Sempre chamava minha mãe. Eu dormia muito na classe. (Fernando)

A partir das narrativas observamos que os adolescentes colocam-se fora do universo escolar. Seja por não sentirem-se ouvidos ou por qualquer outro motivo, não consideram-se parte do ambiente escolar. Além disso, todos os entrevistados admitem “merecer” essa “correção” da escola na maioria das vezes, porém, também declaram que tudo que acontece na escola é considerado de sua responsabilidade, independente de ser verdadeira ou não a autoria.

A polícia?

Também no mesmo sentido de controlar o comportamento dos alunos, Além da família, algumas escolas solicitam apoio da polícia. A maioria dos adolescentes que participaram do estudo posicionou-se contra a entrada da polícia na escola, registrando que essa situação traz medo e desconfiança.

Nada ver a polícia entrar na escola, o que ela vai fazer lá? Estudar é que não é. Né? Eu acho muito ruim isso, porque quem é marcado, se passar perto, só de olhar já leva, depois eles tenta forja, coloca no seu bolso o que não é seu e você vai pro juiz de novo. (Mariângela)

A diretora chamava memo, se ela via algum aluno fumando maconha, não queria nem saber. Eles nunca bateram não, na escola não. Mas tem que ir lá pra que? (Rogério)

Nada ver, polícia e escola. Pelo menos num devia né? O cara vai lá faze o que, ensinar bate no estomago, bate sem deixar marca? (Luis)

Conversando qualquer maluco respeita a escola. (Eduardo).

Encontramos posições diferenciadas acerca da presença da polícia na escola, de acordo com Patto (2002, p.31), que esse tipo de atitude revela a falência da instituição educacional. Para ela, a violência na escola, também reflete a violência da escola entendendo “*a responsabilidade da polícia na escola deve ser o mesmo de qualquer outro espaço social, garantir preventivamente agressões que ponham em risco a integridade dos cidadãos.*” (PATTO, 2002, p.31). Como alternativa indica que os próprios educadores devem usar da autoridade para cuidar dos casos, sugere que sendo tratado com firmeza, mesmo os jovens encarados como bandidos podem respeitar o espaço da escola. Se não forem alunos, que se tome as providências cabíveis, porém jamais com a agressividade que nós mesmos condenamos.

Temos ainda, Galvão (2002), que apresenta uma posição controversa a anterior. Essa autor colaborou na elaboração de cursos de formação para policiais que atuam nas escolas, através do Programa Nacional Paz nas escolas, realizado pela Secretaria Nacional de Direitos Humanos, Instituto Sou da Paz e Instituto Latino-Americano das Nações Unidas para Prevenção do Delito e Tratamento do Delinquente – Ilanud. Para ela, um policial bem formado pode contribuir na superação da problemática da violência nas escolas. Nesse sentido, a polícia, seria mais uma, das muitas parceiras de que necessita a escola, defende a abertura da escola à comunidade e também que o policial bem formado estará:

Ciente de seu papel e sensível aos desafios da educação, este policial, cidadão e educador, pode se constituir numa autoridade a ser admirada pelas crianças e jovens. Como modelo positivo, sobretudo pela recusa em ceder às arbitrariedades na aplicação da lei. (Galvão, 2002, p.41)

Vale lembrar que embora sejam diferenciadas as posições da literatura especializada, os sujeitos dessa pesquisa deixaram claro seu posicionamento contrário à entrada da polícia no ambiente escolar.

Apresentamos nesse artigo alguns recortes da pesquisa realizada. Descobrimos que a marca da escola na vida dos adolescentes está ainda em construção, embora na maioria das vezes, repleta de incompreensões de todas as formas, de linguagem, conteúdo, significado e diálogo. Parece-nos muito significativo o adolescente narrar-se fora do ambiente escolar quando ainda está nesse espaço. Longe de concluirmos, novas questões nasceram: se a marca – ainda em construção, evidencia todo esse universo, quais as possibilidades concretas de atuação?

Sabemos que a vida do adolescente autor de ato infracional é composta também por vários imprevistos, sejam com a polícia ou os comandos do tráfico, a incerteza da vida parece ser mais intensa para eles. O que temos a oferecer ou a compartilhar com adolescentes “de perspectiva proibida”?

A questão fundamental é saber se o Estado e a sociedade serão capazes do esforço necessário para alçar esses jovens às condições de cidadania compatíveis com as exigências atuais considerando toda a complexidade de que se reveste esse processo em sociedades em que coexistem diferentes lógicas... (GUIMARÃES, 1998, 222)

Evidenciamos assim, a necessidade e a possibilidade da escola contemporânea repensar seu projeto de sociedade e da educação. Não queremos aqui de modo ingênuo e messiânico isolar a escola e responsabilizá-la nesses tempos da quase liquidez das relações a “salvar” as perspectivas dos adolescentes. Entretanto, não se pode deixar depensar que ela seria uma forte parceira no fortalecimento desses adolescentes.

BIBLIOGRAFIA

BARROSO, J. O Estado, a Educação e a regulação das Políticas Públicas. **Educação e Sociedade**, Campinas, vol 26, nº 92, p. 725 – 751.2005.

BAUMAN, Z.**Identidade**.Ed. Zahar. 2005.

BRASIL.Estatuto da criança e do adolescente. Lei n. 8.069, de 13 de julho de 1990. Brasília: Secretaria de Cidadania e Trabalho, 13^a Edição, 2004.

BRITO, L. M. T. de. Liberdade Assistida no horizonte da Doutrina de Proteção Integral. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, Brasília, v.23., n.2, 2007, p. 133-138.

FERNÁNDEZ ENGUITA, M. **La escuela a examen**.EUDEMA, Madrid, 1995.

- GALVÃO, Izabel. Integração entre polícia e escola e algumas possibilidades de combate à violência. In: **Violência nas escolas e policiamento escolar**. Revista do ILANUD n. 23. São Paulo: ILANUD, 2002, p. 33-42.
- GIGLIO. C. M. B., Violência Escolar um impasse entre duas Milícias. **Violência nas Escolas e Policiamento Escolar**. Revista ILANUD, São Paulo, nº 23, 2002. p. 45 – 60.
- GUIMARÃES, Eloísa. **Escola, galeras e narcotráfico**. Rio de Janeiro: Editora da UERJ, 1998.
- HOBSBAWM, Eric. **Era dos extremos: o breve século XX (1914-1991)**. São Paulo: Cia. das Letras, 1995.
- MYNAIO, Maria Cecília de Souza. **Pesquisa Social: teoria, método e criatividade**. Petrópolis, Vozes, 2002.
- PASTORINI, Alejandra., A categoria “questão social” em debate, São Paulo: Editora Cortez, 2007, 120p.
- PATTO. M. H. S. Violência nas Escolas: um caso de Polícia? .Violência nas Escolas e Policiamento Escolar. **Revista ILANUD**, São Paulo, nº 23, 2002. p. 25 – 32.
- PIETROCOLLA, L. G.; SINHORETTO, J.; CASTRO, R. O Judiciário e a Comunidade: Prós e Contras das Medidas Sócio-Educativas em Meio Aberto, IBCCRIM, São Paulo, 2000.
- PORTELLI, A. O Que Faz A História Oral Diferente. **Revista do Programa de Estudos Pós-Graduação em História**, n.º 14, São Paulo, 1997.
- _____. Tentando Aprender um Pouquinho Algumas Reflexões Sobre a Ética na História Oral. **Revista do Programa de Estudos Pós-Graduação em História**, n.º 15, São Paulo, Abr., 1997.
- ROMANELLI, O. de O., **História da Educação no Brasil**, Rio de Janeiro: Editora Vozes, 1991, 267p.
- SILVA, F. S. da. O Recrudescimento da Violência nos Espaços Urbanos: desafios para o Serviço Social. **Serviço Social e Sociedade: Ética Pública e Cultura de Direitos**, n. 89, ano XXVII, março/2007, p.130 – 151.
- SILVA, F. S. da. Violência e desigualdade social: desafios contemporâneos para o Serviço Social. **Ser Social: Desemprego, Desigualdade e Violência**, n. 19, jul/dez2006, p. 31 – 58.
- SPOSITO, M. P.; CORROCHANOSPÓSITO, Marília Pontes. Algumas reflexões e muitas indagações sobre a juventude e escola no Brasil. In: ABRAMO, H. W.; BRANCO, P. P. M. (Org.). **Retrato da Juventude Brasileira**. São Paulo: Editora Perseu Abramo, 2005. p.87 – 128.
- SUAS. Brasília, MDS-IEE/PUCSP, 2006.
- TRASSI, M. de L. **Adolescência – violência: desperdício de vidas**, São Paulo: Cortez, 2006, 264 p.
- THIOLLENT, M. **Crítica Metodológica, investigação social e enquete operária**. São Paulo: Livraria e Editora Polis, 1981. (Teoria e História, vol6).