

Impressões sobre a escola e o abandono escolar de adolescentes com quem a lei entra em conflito

Impressions about the school and the abandonment of school by adolescent offenders

Letícia Fraga¹

Universidade Estadual de Ponta Grossa, UEPG, Brasil

Vinícius Oliveira Costa²

Universidade Federal do Paraná, UFPR, Brasil

Resumo

Considerando-se o forte impacto que as crenças exercem em nosso comportamento e em nossas ações, e a existência de uma inter-relação entre crenças, práticas escolares e posicionamentos dos sujeitos nessas práticas (BARCELOS, 2011; 2006), este trabalho investigou as crenças e as experiências escolares que adolescentes em conflito com a lei trazem de sua vida pré-internação. O referencial teórico que embasa nossa pesquisa é formado por Barcelos (2006; 2011), Charlot (1996), Dubet (2002; 2008) e Moita Lopes (2002), entre outros. Metodologicamente, nosso estudo tem perspectiva qualitativa, utilizando-nos de elementos da pesquisa etnográfica no Centro de Socioeducação de Ponta Grossa, Brasil, em que contamos com a participação de 40 adolescentes que cumprem medidas socioeducativas em privação de liberdade. A análise dos dados levantados revelou que *ir à escola* não foi uma experiência positiva para os internos. Ao contrário, pois na escola eles vivenciaram situações de preconceito e exclusão, o que acabou por contribuir para o olhar que o adolescente lança em relação à instituição escolar. Para os jovens participantes da pesquisa, a instituição como um todo acabou tornando-se uma forte barreira na continuação de suas vidas escolares, de modo que é responsável, em grande parte, pelo fracasso desses jovens. Os resultados de nosso estudo, portanto, apontaram a importância de a escola repensar estratégias para um melhor atendimento ao referido público, repensando também o seu papel enquanto instituição formadora de valores, princípios e bases de conhecimentos.

Palavras-chave: Crenças e experiências escolares, Adolescentes em conflito com a lei, Ensino-aprendizagem, Privação de liberdade.

Abstract

Considering the strong impact that beliefs have in our behavior and actions, and the existence of an interrelationship between beliefs, school practices, and the attitudes of individuals in these practices (BARCELOS, 2011, 2006), this study investigated the beliefs and experiences that school adolescent offenders bring from their lives before privation. The theoretical framework that underlies our research consists of Barcelos (2006, 2011), Charlot (1996),

1 Professora Adjunta da Universidade Estadual de Ponta Grossa, UEPG, docente do curso de Licenciatura em Letras e do Mestrado em Linguagem, Identidade e Subjetividade. Atualmente também é coordenadora do programa de Pós-Graduação. E-mail: leticiafraga@gmail.com

2 Mestrado em Linguagem, Identidade e Subjetividade, Universidade Estadual de Ponta Grossa, UEPG, 2012. Servidor da Universidade Federal do Paraná, membro do Comitê de Humanização do Hospital de Clínicas da UFPR, atua como coordenador das Ações de Capacitação dos servidores do HC/UFPR e Consultor em Língua Portuguesa da Unidade de Administração de Pessoas do HC/UFPR. E-mail: viniuscosta@ufpr.br

Dubet (2002, 2008), Moita Lopes (2002), among others. We developed our project based on qualitative methodology using the elements of ethnographic research in a socio-educational center in the municipality of Ponta Grossa, Parana state, Brazil. Forty adolescents who were undergoing educational measures under deprivation of liberty participated in the study. After data analysis, we conclude that, in general, “going to school” was not a positive experience for the inmates; on the contrary, at school they experienced situations of prejudice and exclusion, both from teachers and colleagues, which eventually contributed to their impression of the school context. For the young participants of this study, the institution as a whole became a strong barrier to the continuation of their school lives, being largely responsible for their failure. The results of our study show that the school must rethink strategies to serve this public better, rethinking its role as an institution that teaches values, principles, and knowledge bases.

Keywords: School experiences and beliefs, Adolescent offenders, Teaching, Deprivation of liberty.

Introdução

Desde muito tempo se estuda a constituição (GHIRALDELLI JR., 2008; MARCÍLIO, 2005), a consolidação (RIBEIRO, 1984), as projeções e as influências, especialmente na vida dos alunos (AUAD, 2006; MARCÍLIO, 2005; FREIRE, 2009), das instituições escolares no Brasil.

Pesquisas internacionais também sinalizam o quanto é importante e profícuo o desenvolvimento desses estudos (FOUCAULT, 1979) para que possamos conhecer as diferentes dimensões e estimular novas formas de compreensão dos contextos escolares e de seus sujeitos, tendo em vista sempre o desenvolvimento acadêmico, profissional e pessoal destes e da própria escola enquanto instituição formadora de cidadãos.

Baseado nesses elementos, este estudo se propôs a investigar as experiências escolares anteriores ao cumprimento da medida socioeducativa e da sanção disciplinar legal aplicada pelos órgãos judiciais aos adolescentes que cometeram ato infracional³ e que se encontram privados de liberdade no Centro de Socioeducação de Ponta Grossa, doravante CENSE Ponta Grossa. Por outro lado, essa investigação se baseia nos estudos sobre crenças⁴, seus conceitos e contextos, o que nos ajudará a compreender melhor as impressões trazidas pelos adolescentes participantes. As crenças e percepções sobre as experiências escolares vivenciadas pelos adolescentes foram investigadas a partir do ponto de vista que esses jovens traziam da escola pública do meio aberto, ou seja, as compreensões apresentadas partirão do olhar que o adolescente tem de suas experiências escolares anteriores à internação.

Através deste trabalho, procuraremos fornecer subsídios para que os professores possam, por meio da compreensão sobre as experiências escolares dos adolescentes em conflito com a lei, repensar o que significa ir à escola e “aprender coisas” (CHARLOT, 1996) para os internos, o que acabará por possibilitar que o professor conheça o olhar

3 Segundo o art. 103 do Estatuto da Criança e do Adolescente: “considera-se ato infracional a conduta descrita como crime ou contravenção penal” (BRASIL, 1990, p. 38), que transgredir as normas e dispositivos estabelecidos em Lei.

4 Neste trabalho, o conceito de crenças que assumimos será apresentado na seção CRENÇAS – CONCEPÇÕES E CONTEXTOS.

que o aluno lança à escola, especialmente o aluno evadido, de modo que se possa entender melhor o fenômeno da evasão. Em especial, procuramos analisar esses elementos porque nos chamou bastante a atenção o alto índice de evasão escolar⁵ dos adolescentes que são atendidos pela unidade socioeducativa.

Assim, sua justificativa está na importância de desenvolver estudos que contribuam para que (re) pensemos nossas ações, crenças e experiências vividas, dentro e fora da escola, pois elas influenciam o processo de ensino-aprendizagem, trazendo implicações que o mobilizam e o alteram (BARCELOS, 2004; 2006; 2011; GIMENEZ, 2011; VIEIRA-ABRAHÃO, 2004; 2006), influenciando também nosso modo de ser. Além disso, nossa discussão se justifica e é válida, porque por meio dela a instituição e seus colaboradores (agentes escolares em geral, como professores, diretores, coordenadores, entre outros) poderão “repensar” o significado de ir à escola e “aprender coisas” (CHARLOT, 1996) para os adolescentes que cumprem medidas socioeducativas em privação de liberdade, repensando também as formas de atendimentos vivenciadas por esses jovens dentro da escola.

Este artigo foi organizado em três partes. Na primeira apresentamos o referencial teórico sobre o abandono escolar do adolescente em conflito com a lei, bem como sobre crenças, referindo-se as influências que estas exercem em nossos comportamentos e escolhas, sejam dentro ou fora da instituição escolar.

A segunda parte trata da apresentação da metodologia utilizada no decorrer da pesquisa, traçando o perfil do adolescente participante, bem como detalhando os instrumentos metodológicos utilizados em nosso estudo.

A terceira parte apresenta os resultados e a análise dos dados coletados durante nosso trabalho de campo, as impressões e os anseios dos adolescentes sobre a escola e as considerações finais do trabalho.

O adolescente em conflito com a lei e o abandono escolar

Grande parte dos adolescentes que estão privados de liberdade nos CENSES paranaenses pertence a um grupo de jovens que vivem, segundo Pereira e Sudbrack (2008), a maior parte do tempo em situações sociais conflituosas na escola, no trabalho e na família. Essas situações geram, muitas vezes, ambivalência nas suas relações: “abandono e regresso, aproximação e distanciamento, provocando nos adolescentes sentimentos também bastante contraditórios” (PEREIRA; SUDBRACK, 2008, p. 156) que podem contribuir para a criação de uma autoimagem de descrença, principalmente em relação a realizações futuras. Esses jovens, geralmente, “introjetam sua própria

5 Um estudo realizado em nível nacional pelo Departamento de Pesquisas Judiciárias do Conselho Nacional de Justiça (CNJ), com base nos dados do programa Justiça ao Jovem, buscou traçar o relacionamento dos 17,5 mil jovens em conflito com a lei (que cumprem medidas socioeducativas no Brasil, nas 320 unidades de internação existentes em território nacional) com a escola. Realizado nos anos de 2010 e 2011, o estudo revelou dados coletados de 14.613 processos judiciais de execução de medidas socioeducativas de restrição de liberdade e de 1.898 entrevistas realizadas com os adolescentes privados de liberdade. Os resultados mostraram que a maior parte dos adolescentes entrevistados evadiu-se da escola, que 8% deles não chegaram sequer a serem alfabetizados. A desigualdade entre as regiões do país ficou evidenciada no estudo, pois dos jovens entrevistados no nordeste, 20% declararam não saber ler; já nas regiões sul e centro-oeste essa proporção foi de apenas 1% (BRASIL, 2012). O estudo mostra ainda que mais da metade dos 1.898 adolescentes entrevistados não frequentava a escola antes de ser internado. Além disso, a maioria dos adolescentes que cumprem medidas socioeducativas parou de estudar aos 14 anos, entre a quinta e a sexta série do Ensino Fundamental (BRASIL, 2012).

condição histórico-social como característica negativa pessoal, sentindo-se inferiores, incapazes e desvalorizados” (PEREIRA; SUDBRACK, 2008, p. 157).

Essa vulnerabilidade enfrentada pelos jovens em seus contextos sociais, “certamente afeta o desempenho escolar” (ZANELLA, 2010, p. 6) desses alunos, provocando defasagens de aprendizagem, defasagem idade-série, entre outras que, somadas a “um forte sentimento de exclusão e de não pertencimento à instituição [escolar],” passam a desenvolver sentimentos de fracasso, que seguem alimentados com baixa autoestima e poucas perspectivas de futuro (PEREIRA; SUDBRACK, 2008). Tais perspectivas geralmente culminam no abandono escolar, contribuindo para a baixa escolaridade que os adolescentes em conflito com a lei em geral apresentam.

Pereira e Mestriner (1999) afirmam que a situação de baixa escolaridade do adolescente que cumpre medida socioeducativa no Brasil replica os dados da América do Norte, que apontam que quase a totalidade dos adolescentes atendidos nessas instituições abandonou os estudos muito cedo. Enfim, a evasão escolar, não somente desses jovens, mas principalmente deles, tem a ver com o despreparo da escola em lidar com a diferença (MOITA LOPES, 2002), pois é na escola que esses jovens, segundo os Cadernos do IASP (PARANÁ, 2006) são taxados de alunos problemáticos, agressivos e outros rótulos estigmatizantes, o que na maior parte das vezes, desestimula e impede suas frequências nas aulas.

Nesse caminho, Dubet (2003) afirma que no final das contas, “os alunos mais favorecidos socialmente, que dispõem de maiores recursos para o sucesso, são privilegiados por um conjunto de mecanismos sutis, próprio do funcionamento da escola, que *beneficia os mais beneficiados*” (DUBET, 2003, p. 36, grifos nossos). Esses mecanismos de exclusão são permeados pelas práticas escolares diárias, que através do “currículo oculto⁶”, favorecem um em detrimento de outro. Eles são próprios do funcionamento da escola, que no fundo, apenas reproduz a sociedade ao disseminar esses princípios e valores submersos no imaginário social.

Essas situações vivenciadas na escola podem alicerçar entraves futuros, seja na própria vida escolar ou na vida social fora da instituição, pois “as crianças e os adolescentes que comparecem às escolas são sujeitos que articulam também um processo de construção de conhecimentos fora dela” (EDWARDS, 1997, p. 55). O conhecimento de mundo que lhes é apresentado na escola é “reelaborado pelo sujeito ao relacionar-se com ele a partir de seu próprio universo de significações” (EDWARDS, 1997, p. 62), o que muitas vezes, os faz desestimular a frequência e o interesse pelas aulas, por não conseguirem se sentir totalmente integrantes do meio escolar.

Ribeiro (1984) utiliza o termo “cegueira pedagógica” para se referir às desigualdades presentes no cotidiano escolar. Para o autor, a escola induz o aluno pouco favorecido socialmente a resignar-se em relação à sua condição social. Ribeiro (1984) ainda afirma que esse “descalabro educacional” é antigo e nada mais que uma herança colonial, pois ele “vem da colônia que nunca quis alfabetizar ninguém, ou só quis alfabetizar uns poucos homens para o exercício de funções governamentais. Vem do Império que, por igual, nunca se propôs a educar o povo” (RIBEIRO, 1984, p.42).

6 É o conjunto de normas e valores implícitos e efetivamente transmitidos pela escola, embora não constem dos fins e objetivos programados pelos professores. São normas sociais, princípios e valores transmitidos tacitamente através do processo de escolarização (ROMANELLI, 2009).

Como apontado por Ribeiro (1984), a escola fracassa na inclusão de adolescentes provenientes de meios populares, o que muitas vezes, os leva ao abandono escolar que, segundo Flecha (1994), nada mais é que o fracasso de uma escola e de uma sociedade que não sabem aproveitar a diferença cultural dos diferentes coletivos de pessoas.

O abandono dos estudos⁷ é comum à parte dos adolescentes que cumprem medidas socioeducativas no estado do Paraná, no entanto, é importante reiterar que os adolescentes não infringem as leis porque evadiram da escola, ou ainda evadem da escola por serem infratores; contribuem com o abandono escolar questões familiares, sociais e pessoais. Essas questões, como aponta Teixeira (2008), favorecem para que na escola

(...) os adolescentes (em geral) e os autores de ato infracional (em especial) sejam vistos, recebidos como aqueles que potencialmente poderão desestruturar, tumultuar o ambiente escolar já frágil em sua precária organização, denunciando uma dificuldade que se refere a todos os adolescentes que inauguram um novo modo de ser, de se comportar. É necessário considerar isto: hoje, as dificuldades da escola (e da família, também!) se referem ao modo de lidar com a adolescência. E, com os adolescentes em medida socioeducativa as dificuldades ou perplexidades parecem ser maiores e mais perturbadoras (TEIXEIRA, 2008, p. 3).

Podem contribuir também para o desinteresse escolar desses adolescentes fatores relacionados ao que Ribeiro (1984) apontou como antipedagogia, que, de modo geral, pode ser compreendida através de alguns princípios, a saber: o verbalismo, que converte o professor num palestrante; “decoreba”, que faz com que o professor exija a memorização de alguns conteúdos de seus alunos; a hegemonia da ordem, que estabelece o cerceamento dos papéis, ou seja, o professor é aquele que explica, o aluno aquele que aprende e deve ficar sentado e calado, apenas ouvindo; o “mandonismo” do professorado (sentido clássico), professores que se mostram detentores de poder e apresentam dificuldades no trato dos desiguais, ou seja, no trato com aqueles que de alguma forma fogem ao aluno idealizado durante toda a história da educação brasileira, a saber, os alunos que “falam e entendem sua língua, que estão bem-nutridos, que têm familiaridade com os procedimentos escolares, que manipulam habilmente as representações gráficas” (RIBEIRO, 1984, p. 57), entre outros.

Os princípios elencados pelo autor sustentam a maioria das crenças sobre a escola e sobre o processo de ensino-aprendizagem de línguas que os adolescentes manifestaram. Eles contribuem para o desinteresse em frequentar a escola e em “aprender coisas” (CHARLOT, 1996) e, muitas vezes, acabam cooperando com o abandono escolar, especialmente entre as camadas mais populares da população, como veremos mais adiante neste trabalho. Porém, antes destas reflexões, apresentamos o referencial sobre crenças, seus conceitos e contextos, o que nos ajudará a compreender melhor as impressões trazidas pelos adolescentes participantes.

7 No estado do Paraná, as estatísticas corroboram esse quadro de abandono escolar nacional, pois segundo os Cadernos do IASP (PARANÁ, 2006), 60,8% dos adolescentes atendidos pelo Programa de Educação das Unidades Socioeducativas (PROEDUSE) abandonou a escola antes de completar os estudos obrigatórios do Ensino Fundamental, ou seja, os jovens paranaenses que cumprem medidas socioeducativas, costumam abandonar a escola na quinta ou sexta série, antes de completarem 15 anos, o que demonstra um grande desinteresse pela instituição.

Crenças – concepções e contextos

Ao refletirmos sobre crenças, múltiplos conceitos emergem. Esses conceitos nos direcionam a possíveis caminhos que podemos percorrer para entendermos melhor quem somos, em que acreditamos e porque pensamos da forma que pensamos (SILVA, 2007). Nesse sentido, nossas experiências e vivências variadas são levadas em consideração, pois em alguns casos, nossas crenças nascem delas⁸ e a elas modificam à medida que firmamos verdades pessoais e individuais, construídas durante toda nossa vida, moldando nosso comportamento. Barcelos (2004) afirma que as crenças não só influenciam nossos comportamentos, com também são influenciadas por eles num processo de implicações dinâmicas.

Barcelos (2007) postula que a conceituação de crenças não é uma tarefa fácil, mas complexa, visto que existem muitos conceitos e definições atribuídos a esse termo. Não devemos deixar de considerar também que os conceitos atribuídos às crenças sofreram alterações com o passar do tempo (ALMEIDA FILHO, 1993; BARCELOS, 2006; 2004) e ainda vêm se alterando, devido à profusão de estudos relacionados ao termo; porém, para que possamos direcionar nossas reflexões e considerações, neste trabalho assumimos a seguinte noção de crenças definida por Barcelos (2004):

[Crenças são] uma forma de pensamento, como construções da realidade, maneiras de ver e perceber o mundo e seus fenômenos, co-construídas em nossas experiências e resultantes de um processo interativo de interpretação e (re) significação. Como tal, crenças são sociais (mas também individuais), dinâmicas, contextuais e paradoxais (BARCELOS, 2004, p. 19).

Gimenez (2011) enfatiza que as crenças são fundamentais nas significações e ressignificações das experiências vividas dentro e fora da escola. Vindo a esse encontro, Pajares (1992) contribui ressaltando que as crenças influenciam a forma como as pessoas se organizam e organizam as suas tarefas. Para a autora, “as crenças são forte indicadores de como as pessoas agem” (PAJARES, 1992 apud BARCELOS, 2001, p. 73). Nessa direção, Raymond e Santos (1995) postulam que as “crenças são as ideias fundamentais das pessoas a respeito de suas experiências de vida” (RAYMOND; SANTOS, 1995 apud SADALLA, 1998, p.103) e que influenciam, sobremaneira, nossos comportamentos.

Assim, já que elas exercem forte impacto em nosso comportamento, conhecê-las melhor é refletir sobre nossas próprias ações, é ter maior consciência de nós mesmos. Oliveira (2011) postula que “o indivíduo precisa estar consciente de suas experiências anteriores para entender melhor quem ele é. As experiências vividas no passado dão à pessoa as ferramentas necessárias para entender melhor as experiências vividas no presente e as que estão por vir” (OLIVEIRA, 2011, p. 69). Dessa forma, saber de nossas experiências é também saber do nosso modo de ser no mundo.

Oliveira (2011) ainda afirma que as experiências afetam os sujeitos “no tempo, no espaço e na interação entre o pessoal e o social” (OLIVEIRA, 2011, p. 69), seja por

8 As crenças não são somente um conceito cognitivo, mas também social, porque nascem de nossas experiências e problemas, de nossa interação com o contexto e de nossa capacidade de refletir e pensar sobre o que nos cerca (cf. definições de BARCELOS, 1995; RILEY, 1997 apud BARCELOS, 2004).

adaptações, ajustes dos indivíduos aos diversos contextos ou através da interação com este, pois a experiência é uma “atividade cognitiva do sujeito, é uma maneira de construir o mundo e, sobretudo, de *verificá-lo e experimentá-lo*” (DUBET, 1994, p. 95). Dessa maneira, podemos perceber que todas as experiências que experimentamos afetam também “o sistema de crenças que possuímos a respeito do mundo” (BARCELOS, 2006, p. 18).

Por essa razão, é importante promover a discussão sobre as crenças dos alunos, dos professores e de todos os agentes escolares envolvidos no processo de ensino-aprendizagem, para proporcionar uma reflexão sobre suas práticas na escola (BARCELOS, 2004). É importante tentar entender “as crenças que nos cercam em nosso meio social, as consequências dessas crenças para nosso desenvolvimento como pessoas, como cidadãos, como professores e alunos” (BARCELOS, 2004, p. 146), pois as crenças que manifestamos sobre a escola têm um impacto poderoso nas práticas desenvolvidas dentro dela e o contrário também acontece, ou seja, as práticas escolares têm relação com o estabelecimento de algumas crenças sobre a instituição.

Metodologia de pesquisa

Em relação à perspectiva utilizada para a abordagem do problema, utilizamos a abordagem qualitativa não apenas por privilegiá-la, mas sim porque consideramos que esta é a mais adequada para se estudar crenças, pois neste tipo de trabalho *os pesquisadores investigam o que os participantes da pesquisa estão experienciando, como eles interpretam as suas experiências, e como eles próprios estruturam o mundo social no qual vivem* (BARCELOS, 2006; VIEIRA-ABRAHÃO, 2006, grifos nossos). Além disso, como pretendíamos implementar alguma ação em conjunto com o grupo participante, desenvolvemos nosso trabalho contemplando a abordagem qualitativa (BARBIER, 2004), do tipo etnográfica, que é “o estudo de uma cultura ou de uma sociedade” (ANDRÉ, 2008, p. 27).

Em relação ao levantamento dos dados da pesquisa, escolhemos os seguintes instrumentos de coleta de dados durante toda nossa permanência no CENSE Ponta Grossa: a) a entrevista estruturada e b) a observação participativa.

Utilizamos de mais de um instrumento de coleta de dados por concordarmos com Barcelos (2006), que afirma que com o avanço nos estudos de crenças “instrumentos como entrevistas, observação de aulas e histórias de vida passaram a favorecer a *triangulação* dos dados, tão necessária na investigação do conceito de crenças” (BARCELOS, 2006, p. 22, grifos nossos).

Procuramos escolher dois instrumentos a serem aplicados em diferentes momentos e situações, pois “é preciso que os dados sejam coletados numa variedade de situações, em momentos variados e com fontes variadas de informações” (ANDRÉ; LUDKE, 1986, p. 52), pois dessa maneira é possível se ter uma visão mais ampla do universo que está sendo estudado.

Em relação ao primeiro instrumento escolhido para se investigar as crenças dos adolescentes em conflito com a lei, o tipo de entrevista contemplado foi o estruturado. Esse tipo de entrevista é firmemente estruturado e baseado em roteiro prefixado, formado por questões fechadas e padronizadas, que também são bastante detalhadas e possuem rigidez na formatação. O propósito da entrevista estruturada detalhada não é

o de fornecer respostas a perguntas específicas, nem mesmo o de “testar hipóteses ou avaliar algo específico, mas buscar tentativas de compreender a experiência de outras pessoas e os significados que elas atribuem para essas experiências” (MIGUEL, 2010).

Por motivo de segurança e não disponibilidade de um número suficiente de educadores sociais realizamos as entrevistas durante o período de observação participativa em sala de aula, nos momentos finais ou iniciais de cada aula, a fim de pouco interferir na rotina existente. Tal procedimento foi combinado previamente com os professores e com as coordenadoras pedagógicas.

A seleção dos alunos participantes respeitou a disponibilidade do jovem em assistir às aulas, ou seja, os participantes não foram previamente escolhidos pelo pesquisador, uma vez que isso não era possível. Apenas marcávamos com a professora e, de acordo com o cronograma de atendimento estabelecido pela coordenação pedagógica, encontrávamos os adolescentes na sala de aula.

A entrevista foi realizada utilizando-se de um gravador digital de voz em sala de aula (durante as observações), mediante autorização da professora regente e consentimento dos alunos participantes, que no início ou final de cada aula respondiam às questões do roteiro de entrevista. Por meio dela, tentamos fazer um levantamento das experiências pessoais dos adolescentes que envolviam a escola nas suas vidas pré-internação segundo a percepção destes. Tivemos de reforçar muito bem que gostaríamos de conhecer suas impressões e experiências sobre a escola anteriores à internação e não sobre as situações vivenciadas dentro do CENSE Ponta Grossa, pois eram frequentes os comentários sobre a escola e sobre as disciplinas frequentadas pelos adolescentes dentro do CENSE.

Notamos que a maioria dos alunos lembrava-se das situações do meio aberto com certo desgosto e as comparavam às experiências do presente. A comparação feita entre a escola do meio aberto com a do meio fechado pareceu inevitável. Pensando nisso, ao analisarmos os dados focamos inteiramente nas respostas que contemplavam o objeto de nosso estudo, ou seja, as experiências escolares anteriores a internação dos adolescentes. Dispensamos bastante atenção nas análises dos instrumentos de coleta de dados (principalmente as entrevistas) para que não houvesse interpretação equivocada ou confusa das respostas formuladas pelos participantes.

O roteiro de entrevista⁹ enfatizava nossa intenção em pesquisar as experiências escolares vivenciadas pré-CENSE.

Houve variação em relação ao tempo de aplicação do roteiro de entrevista, que em virtude da diferença do perfil comunicativo de cada participante se alongava ou se limitava um pouco, pois alguns jovens eram mais falantes e outros menos. Acreditamos também que a entrevista, por privilegiar a obtenção de informações através da fala individual, supostamente livre e espontânea (DUARTE, 2004), depende da interação estabelecida entre pesquisador e participante, o que em alguns casos, por exemplo, pode limitar a obtenção de respostas mais detalhadas.

9 O Roteiro de entrevista aplicado aos 40 participantes da pesquisa continha as seguintes questões: 1) Conte como foi sua experiência na escola antes de vir para o CENSE; 2) Você abandonou a escola? Por quê?; 3) O que você pensa sobre ter abandonado a escola?; 4) De quais aulas você mais gostava? Por quê?; 5) De quais aulas você menos gostava? Por quê?; 6) Você acha que a escola deveria ser diferente? Se sim, como você gostaria que ela fosse? Deveria mudar alguma coisa na escola?

Queremos reforçar que durante a entrevista, a maior parte dos alunos respondeu com prontidão a nossos questionamentos, levando em consideração que estávamos abordando a escola “pré-CENSE”, ou seja, a escola do meio aberto frequentada anteriormente à internação por esses jovens.

Já em relação ao segundo instrumento de coleta de dados, utilizamos a observação participativa. Optamos por esse instrumento porque ele “possibilita um contato pessoal e estreito do pesquisador com o fenômeno pesquisado, o que apresenta uma série de vantagens” (ANDRÉ; LUDKE, 1986, p. 26) como, por exemplo, a aproximação entre o pesquisador e as “perspectivas dos sujeitos” (ANDRÉ; LUDKE, 1986). Em todos os contatos que tivemos com os adolescentes revelamos que nossos procedimentos faziam parte de uma pesquisa sobre a escola. Os objetivos foram totalmente revelados, considerando que esse procedimento não provoca “muitas alterações no comportamento do grupo observado” (ANDRÉ; LUDKE, 1986, p. 29).

Em local, data e horário previamente estabelecidos entre o pesquisador e os professores, realizamos a observação de 40 aulas, de 50 minutos cada uma, sendo 20 de LP e 20 de LI. As aulas de LP eram ministradas pela mesma professora nos dois turnos (manhã e tarde); já as aulas de LI eram ministradas por um professor, na parte da manhã e uma professora, na parte da tarde. Todos os professores cederam voluntariamente as informações obtidas em suas aulas. Nessas aulas, fizemos uma observação participante, na qual “o pesquisador observa-se e observa o outro, nela o participante torna-se membro do contexto pesquisado, participando de sua cultura e atividades” (VIEIRA-ABRAHÃO, 2006, p. 225). Consideramos que logamos êxito nesse empreendimento.

Nossa participação nas aulas, por meio de observações, explicações dadas aos alunos – quando solicitadas – e relatórios das aulas foi importante para o desenvolvimento da pesquisa, pois pudemos documentar sistematicamente as ações e as ocorrências relevantes para os elementos da investigação proposta. Esse tipo de participação, conforme argumenta Vieira-Abrahão (2006), é mais frequente nas pesquisas qualitativas de natureza etnográfica, pois nestas investigam-se as crenças contextualmente em função da própria natureza do ambiente escolar, que exige uma maior participação e envolvimento do pesquisador. Daí a nossa escolha por estes instrumentos de coleta de dados.

Os participantes da pesquisa

Por meio de pesquisa no cadastro dos adolescentes em regime de internação no CENSE no ano de 2011 à época, pudemos fazer um levantamento da idade dos 40 participantes da pesquisa: esta variava entre os 14 e os 19 anos, sendo que todos pertenciam ao sexo masculino. Os dados coletados também apontaram que 22 adolescentes, ou seja, mais da metade dos jovens (55%) eram da cidade de Ponta Grossa. Os demais vieram de cidades próximas ou eram transferidos de outros CENSEs do estado do Paraná. Todos os adolescentes eram oriundos de escolas públicas e desses, 39 haviam abandonado a escola entre a 4^a e a 7^a série antes de cometerem o ato infracional, conforme pudemos comprovar por meio de seus cadastros. Apenas um adolescente estava cursando o 1^o ano do Ensino Médio quando foi apreendido.

As respostas às questões propostas pelo caderno de relatos dadas pelos 10 adolescentes que receberam permissão para utilizá-lo em seus alojamentos, somadas aos dados cadastrais desses jovens nos serviram para traçar um possível perfil dos adolescentes que o CENSE Ponta Grossa atende e, também, verificar a relação que se estabelece entre crenças sobre escola e o abandono escolar, como veremos adiante.

No decorrer da pesquisa, alguns adolescentes que participaram do trabalho foram desligados da unidade, no entanto, acreditamos que esses desligamentos não prejudicaram os resultados finais apresentados, já que todas as entrevistas iniciaram e terminaram nos momentos de atendimentos dos adolescentes na escola.

Com a palavra, o adolescente em conflito com a lei

Nesta seção passaremos a ouvir os adolescentes em conflito com a lei que participaram da pesquisa. Eles manifestarão suas impressões, desejos e anseios sobre o que é a escola, sempre tendo como base suas experiências escolares anteriores à internação. Os dados que serão apresentados são relativos à entrevista estruturada realizada em sala de aula com os adolescentes.

Para iniciarmos nossa compreensão acerca dos apontamentos dos jovens sobre a escola e o abandono escolar, apresentamos a seguir no quadro 1, composto pelos dados dos 10 participantes que preencheram o caderno de relatos.

Quadro 1 - Principais motivos relacionados ao abandono escolar

Nome:	Série completa:	Abandono escolar:	Motivos que o levaram ao abandono:
A.	5ª série	Sim	Os estudos não são importantes para o futuro.
P.	4ª série	Sim	Uso de drogas.
M.	6ª série	Não	-----
J.	4ª série	Sim	Uso de drogas. Más companhias.
W.	4ª série	Sim	Falta de interesse pela escola. Más companhias.
A.	4ª série	Sim	Uso de drogas.
M.	4ª série	Sim	Colegas, namoradas, más companhias.
W.	5ª série	Sim	Uso de drogas.
I.	4ª série	Sim	Envolvimento com o crime.
E.	4ª série	Sim	Dificuldades de aprendizagem (não especificou).

Fonte: Os autores. Notas: Dados trabalhados pelos autores a partir das respostas escritas retiradas do caderno de relatos – maio/2011

90% dos adolescentes que responderam às perguntas do caderno de relatos abandonaram a escola antes de completar os ensinamentos obrigatórios. Os motivos apresentados que levaram ao abandono escolar variaram bastante, no entanto, os que mais chamam a atenção, pela recorrência, são: a *falta de interesse em frequentar as aulas, o envolvimento com as drogas e o mundo do crime*. Através do quadro 1 é possível notar também, que a maioria deles terminou apenas as séries iniciais do Ensino Fundamental (70% deles tinham apenas a 4ª série completa).

O “desinteresse” pela escola, apontado por grande parte dos adolescentes, evidencia uma escola despreparada para tratar dos alunos que ela recebe da sociedade, conforme pondera Ribeiro (1984):

A ilusão principal de nossa escola é a ideia de que ela seleciona e promove os melhores alunos, através de procedimentos pedagógicos objetivos. De fato, ela

apenas peneira e separa o que recebe da sociedade já devidamente diferenciado. Ao tratar da mesma maneira crianças socialmente desiguais, a escola privilegia o aluno já privilegiado e discrimina crianças que renderiam muito mais se fossem tratadas a partir de suas próprias características (RIBEIRO, 1984, p. 96).

A partir das palavras do autor, entende-se que a escola muitas vezes impede a continuidade dos estudos de adolescentes menos privilegiados socialmente. Evidencia-se uma escola que desenvolve um processo que segrega, que tem pouco trato com o desigual, o que gera o desinteresse por ela. Dubet (2003) afirma que esse processo pode ser encontrado especialmente no comportamento de alguns alunos que:

Decidem não trabalhar para que seu desempenho não comprometa seu valor, sua igualdade fundamental; eles “escolheram” ser reprovados na escola, o que os poupa de serem atingidos por seu fracasso. Enquanto uma nota ruim por uma prova realizada é insuportável, ela se torna insignificante quando o indivíduo decidiu não realizar seu trabalho (DUBET, 2003, p. 51, itálicos nossos).

Essa “escolha” de parar de estudar e abandonar a escola foi fortemente comprovada no contato que tivemos com os participantes da pesquisa. Suas palavras, como demonstrado no quadro 1, tendem a mostrar que o *desinteresse* em frequentar a escola, parte do jovem para com a instituição e não ao contrário. Por meio delas, podemos constatar alguns elementos que frequentemente levam o adolescente a se evadir da escola como a “falta de interesse” pelo que se ensina/aprende na instituição, a aproximação com o mundo da criminalidade associado ao uso de drogas e a autoexclusão, que aqui pode ser entendida como “uma das dimensões da experiência escolar de alguns alunos” (DUBET, 2003, p. 29). Nela estão envolvidos: o sentimento de não pertencimento à comunidade escolar, o desempenho retórico frequentemente pouco favorável do aluno oriundo de meio popular e outros “mecanismos de tratamento e de aprofundamento das distâncias que reforçam todos os processos implícitos que organizam o “mercado” escolar” (DUBET, 2003, p. 36).

Nesse sentido, trazemos a seguir, algumas palavras dos adolescentes retiradas dos cadernos de relatos que podem ratificar tais elementos, que efetivamente não são explicitados nos planos educacionais, mas que, por meio do currículo oculto, produzem resultados desfavoráveis às camadas mais populares da população:

“Estudei até a 5ª série, porque comecei a usar drogas (...)” (adolescente P)

“Bom, eu estudei até a 5ª série, eu me envolvi no mundo do crime. Só ia para aprontar na escola, mexer com as minas... Enfim, eu aprontava bastante. Agora eu estou no CEEBJA porque estou preso, mas vou continuar estudando pra eu ser alguém na vida” (adolescente I)

“Eu estudei até a 5ª série porque eu comecei a andar com má companhia e comecei a usar drogas. Eu comecei a faltar nas aulas e só ficava na rua o dia inteiro” (adolescente J)

“Eu estudei até a 5ª série. Parei porque eu tinha dificuldade de aprender” (adolescente E)

Esses relatos parecem mostrar que os adolescentes acreditam, ou pelo menos manifestam a ideia de que são os únicos responsáveis por sua evasão escolar. O uso de drogas, o envolvimento com o crime e as dificuldades de aprendizagem podem ser constatados em seus apontamentos, porém, outros mecanismos (mais sutis) também participam desse processo de exclusão, como por exemplo determinados artifícios relativos às decisões que beneficiam sempre os alunos mais favorecidos, cujo desempenho é por antecipação considerado melhor (DUBET, 2003). Outro elemento que está nas entrelinhas das impressões dos adolescentes é a própria carência afetiva, como veremos a seguir.

A escola e a carência afetiva

Além dos motivos citados anteriormente, muitos outros motivos podem contribuir para a evasão escolar desses jovens, como os relacionados à ordem pessoal ou familiar, por exemplo. Pereira e Sudbrack (2008) apontam que fatores como a *carência afetiva*, *o lugar que o adolescente ocupa na família* (às vezes de trabalhador), *a ausência da figura paterna* ou *o autoritarismo materno/paterno* também podem influenciar a não permanência desse adolescente no ambiente escolar. Segundo essas autoras, esses sentimentos de impotência e exclusão são “agravados pela introjeção de uma autoimagem negativa, pela descrença em si mesmo e pela ausência de esperança de melhores condições de vida”, o que, em muitos casos, faz com que o jovem deixe de frequentar as aulas.

Outras impressões dos alunos, como as seguintes, também confirmam e deixam transparecer o apelo por mais contato e maior cuidado em relação ao trato individual. Os comentários demonstram a carência afetiva desses adolescentes em relação a suas experiências vivenciadas no período pré-internação, como apontadas pelos professores anteriormente e confirmadas nestes trechos de fala:

[O ensino] *“era bom. Porque a professora era humilde e dava bastante atenção para mim (...) a professora de português era bem humilde e legal”* (adolescente M)

“Seria bom se tivesse dois professores por sala. Tem muito aluno pra pouco professor” (adolescente A)

A palavra “humilde”, utilizada para descrever as aulas da professora, acaba demonstrando o que eles esperam da escola e de seus professores. “Modéstia”, “simplicidade” e “aproximação” são palavras que descrevem bem os sentidos atribuídos às aulas de português vivenciadas por esse adolescente. Daí a lembrança positiva dessas aulas.

Quase inevitável foi a comparação dos professores do meio aberto com os do ensino do meio fechado (CENSEs). A maioria dos adolescentes entrevistados fez inúmeros comentários sobre a escola intramuros. Valorizavam-na o tempo todo, querendo equipará-la às escolas do meio aberto. Assim, pode-se notar que fatores relacionados às ideias e expectativas sobre a escola enquanto instituição formadora de cidadãos, também podem ser determinantes no processo de evasão, bem como das crenças dos professores sobre seus alunos, que podem ter um impacto poderoso nas práticas desenvolvidas em ambiente escolar (BORG, 1998 apud BARCELOS, 2006, p. 31).

As impressões recolhidas deixaram claro o quanto é importante o estabelecimento de um vínculo afetivo, de confiança entre professor e aluno. Talvez o firmamento desses processos pudesse favorecer a permanência do adolescente na escola e possibilitar, quem sabe, sentimentos de pertencimento a esse espaço.

A escola ideal

É na escola que começamos a vivenciar nossas primeiras experiências sociais, especialmente na adolescência, já que ela “[...] é o primeiro espaço social que possibilita uma exposição a outros mundos ou a outras histórias, diferentes daquelas da família, tendo, portanto, importância singular para a construção das identidades” (MOITA LOPES, 2002, p. 19). Dada essa importância, trazemos a seguir, um poema escrito por outro adolescente (Registro de observação da aula 16 - português). O poema é atravessado pela crença de que é na escola que aprendemos os “conhecimentos da vida”, que ela é “uma das melhores coisas que você pode ter na vida”:

*Quando você estiver
Escrevendo alguma coisa
Na sala de aula triste.
Sorria, pense que a escola é
Uma das melhores coisas
Que você pode ter na vida
Quando você estiver
Estudando, empinando pipa ou
Até mesmo jogando bola
Pense nas coisas maravilhosas
Que você aprendeu na escola!*

(Adolescente I)

Através da percepção do poema, podemos entender que a escola é uma *coisa boa*, a que todos devem ter acesso. Chamamos a atenção para algumas reflexões que o adolescente traz através do poema, como por exemplo, o “estar triste em sala de aula”, que contrapõe o “pense que a escola é uma das melhores coisas da vida”. Nesses apontamentos, temos o adolescente fazendo uma reflexão sobre como às vezes pode ser desprazeroso estar em sala de aula, no entanto, isso é preciso, pois é lá “que você aprendeu coisas maravilhosas”, “coisas que você pode ter na vida”. Mais uma vez a crença de que é na escola que se aprende “coisas pra vida”, pois ela é capaz de produzir em você, por meio da disseminação do conhecimento elitizado, a ascensão social (GIROUX, 1986). O poema também faz referências à crença generalizada do poder da educação como instrumento de formação e promotora de mobilidade social (GIROUX, 1986), a educação é representada como uma alavanca que impulsiona para a mobilidade social.

Concordamos com Meinerz (2009) quando esta pondera que esses adolescentes querem o reconhecimento, o que é perfeitamente esperado, já que muitos desses jovens não tiveram seus direitos respeitados nos tempos e nos espaços adequados.

Eles querem estar longe da rigidez da sala de aula, dos conteúdos imensamente desestimulantes e da prática autoritária de alguns educadores.

Continuando nossa análise sobre as experiências escolares desses jovens, apresentamos as impressões do adolescente J. sobre a *escola ideal*, o que pode nos remeter a suas experiências anteriores à internação.

Solicitamos a autorização aos alunos para fazermos a gravação das entrevistas. Todos os quatro alunos presentes aceitaram. Começamos a fazer a entrevista com S., depois com o T., logo em seguida com o W. e, quando chegou a vez de J., este me fez um sinal de “tesoura” e disse que “estava de boa”. Entendi o que o aluno quis dizer e imediatamente desliguei o gravador. Em seguida, o aluno J. disse que ele gostaria que houvesse dois professores por aula, devido ao grande número de alunos. Ele também disse que o ensino não era ruim, mas que poderia ser melhor se o número de professores aumentasse. Nesse momento a professora sugeriu que comessem os exercícios, dando continuidade à aula (Registro de observação da aula 16 - português).

Parte da resposta do adolescente J reflete o que este pensa sobre a *pouca atenção* que alguns professores oferecem a determinados alunos, reconhecendo que isso se deve ao excesso de alunos que devem ser atendidos e ao número insuficiente de professores para atendê-los. Além disso, parte da resposta de J aponta que existem possibilidades para a concretização de uma escola melhor, porém, a quantidade excessiva de alunos impede a existência dessa escola. Lembramos que o adolescente J solicitou a interrupção da gravação, no entanto, disponibilizou sua percepção sobre a escola que, ao final da aula, na medida do possível, foi transcrita como relato de observação de aula.

“Eu queria que algumas coisas da escola mudassem porque a escola com regras é difícil, mas gostaria que mudasse algo como: professoras que xingam quando o aluno erra, diretoras que pegam no pé da gente. Eu gostaria que a escola fosse sem preconceito (...) ter um atendimento melhor com o aluno” (adolescente I)

“Mudar o preconceito e os professores ter mais paciência é o que deveria ter em uma escola pra ser boa e só” (adolescente J2)

Nessas impressões é reiterada a ideia de que é preciso que o professor tenha mais paciência em suas práticas e também mais habilidade na condução e negociações dos relacionamentos, dentro e fora de sala de aula. Conseguimos verificar a insensibilidade às características individuais de cada aluno e essa percepção é declarada pelo jovem que solicita *mais paciência e menos preconceito*.

Mais uma vez, parece que existe o clamor daqueles que pouco se sentem parte da escola, tendo em vista o trato aluno-aluno, professor-aluno, instituição-aluno que, como visto anteriormente, pode se transformar, muitas vezes, em barreiras que impedem a continuidade do estudo desses jovens. Pudemos perceber esses mecanismos de exclusão, de autoexclusão e de não pertencimento através das percepções apresentadas neste trabalho. Mesmo não se sentindo parte integrante dessa instituição, o adolescente preconiza um ideal de escola, que atenda seus desejos, que é capaz de ser “diferente”, sendo mais “igual”. As palavras do adolescente J., retiradas

do caderno de relatos, trazem as impressões da escola idealizada pelos jovens que cumprem medidas socioeducativas no CENSE Ponta Grossa:

“Eu gostaria que tivesse menos preconceito e mais igualdade. Os professores têm que ter mais paciência. É essa é a minha ideia pra escola ser diferente” (adolescente J)

Esses apontamentos reiteram o preconceito existente nas práticas escolares vivenciadas pelos adolescentes pré-internação. Para os alunos participantes da pesquisa, a escola deveria ser despida de preconceitos, de tratamentos diferenciados e excludentes. Para eles, a escola deveria ser o lugar onde a igualdade deveria ser promulgada e não o seu contrário. Ela deveria ser um local que considerasse as especificidades de cada um. A ideia de que o professor deve ter mais paciência em suas práticas e também mais habilidade na condução e negociações dos relacionamentos, dentro e fora de sala de aula é bastante marcante.

Através dessas impressões é possível notar que, para a maioria deles, a própria instituição acabou sendo a barreira que impossibilitou a continuidade de seus estudos e permanência no ambiente escolar. A escola, segundo Ribeiro (1984), “induz o aluno pobre a resignar-se com a sua condição social, uma vez que, nela, ele próprio verifica que os alunos provenientes de outras classes passam adiante e são promovidos” (RIBEIRO, 1984, p. 56), mas ele, não. Esse sentimento, que serve como estratégia de defesa e não apenas de resignação e autoexclusão, foi claramente constatado por meio das respostas, apontamentos e percepções dos adolescentes.

Ao que parece, as práticas vivenciadas na escola acabaram posicionando os jovens que dela fizeram parte, significando-os e promovendo-os, para seguir ou não junto a ela (AUAD, 2006). Somados a isso, concepções positivas ou negativas de comportamentos determinam a continuidade de seus estudos, como pondera AUAD (2006): “concepções de “boa aluna” e “menino indisciplinado” passam a existir em razão dessas práticas, em geral não empreendidas necessariamente pelos sujeitos dos quais se fala” (AUAD, 2006, p. 15), muitos dos quais não fazem parte do conjunto de alunos que representam as “ações” da bolsa de valores escolar nos quais se deve investir. Ribeiro (1984) é claro ao postular que “nossa escola está voltada para uma criança *ideal* (...) uma criança que fala a língua da escola, que é hábil no uso do lápis e na interpretação dos símbolos” (RIBEIRO, 1984, p. 95, grifo nosso).

Assim, há certo “desestímulo” vivenciado por muitos adolescentes no cotidiano escolar. Diante disso, desestimulados com o que vivem dentro de sala de aula, em geral os adolescentes das classes menos favorecidas economicamente (mas não somente eles), passam a ter um mau desempenho escolar, pois a escola fracassa na inclusão, o que acaba gerando desinteresse e desmotivação (MASSAKI, 2006 apud PARANÁ, 2006), aumentando seu sentimento de inferioridade e rejeição, o que culmina no abandono escolar por parte desses estudantes. As respostas apresentadas no caderno de relatos do adolescente W ratificam este ciclo:

“No começo eu não queria voltar para a escola, pois tinha medo de que alguém olhasse para mim na escola e falasse “olha o W., vagabundo, maloqueiro”” (adolescente W)

“A aula que eu menos gostava era matemática, pois era a mesma professora que me ofendeu (...) confesso que bagunçava bastante em sala de aula” (adolescente W)

“Abandonei a escola porque a professora falou que eu era um vagabundo que merecia estar na prisão. Penso que fui covarde abandonando a escola. Foi o pior erro da minha vida” (adolescente W)

Em suas impressões, podemos notar a crença de que “o professor trata você como você trata ele” (DIAS, 2011), o que estigmatiza esse adolescente, colocando sobre ele a responsabilidade pela maneira pela qual o professor o trata, com ofensas. Ainda é possível perceber que “o professor passa a ser aquele que regula suas ações mediante as atitudes alheias, quase que agindo baseado na rigorosa reciprocidade” (DIAS, 2011, p. 126), produzindo, assim, uma prática inadequada, que posiciona subliminarmente os indivíduos por ela afetados.

Através desses fragmentos pode-se notar também que é menos humilhante, para eles, dizer que são eles que não querem ir à escola e não que a escola os rejeita. Aqui suas impressões voltam a confirmar a preservação individual empreitada pela maioria ao “decidir” expulsar a escola de suas vidas, entre os 12 e os 15 anos. Seu “conformismo” é reforçado pela tentativa de valorizar a autoestima por meio da estratégia de dizer que foram *eles que expulsaram a escola de suas vidas* e não o contrário. *Eles a abandonaram*, não porque nela não há espaços para eles, mas sim porque *eles quiseram deixá-la*. Ao serem classificados por seus colegas e professores, como visto acima nas palavras do adolescente W, a escola acaba introjetando no adolescente o que é afirmado sobre ele. Dias (2011) contribui nesse sentido afirmando que

Pode-se afirmar que os jovens introjetam aquilo que é rotineiramente afirmado sobre eles (seja por palavras, gestos, direta ou indiretamente), agindo em conformidade com o rótulo que lhes é imposto. Os próprios termos utilizados para se referir a si, como “atentado”, “ruim”, “bagunceiro”, “má influência”, refletem o desenvolvimento de uma identidade permeada pela estigmatização vivida diariamente por esses jovens (DIAS, 2011, p. 112).

Contribuem também para essa análise, as palavras de Carvalho (2009), que afirmam que, ao classificar seus estudantes como “bons” ou “maus” alunos, a escola recria, reforça e até amplia internamente hierarquias relacionadas às desigualdades de classe, o que, muitas vezes, pode levar o aluno ao abandono escolar ou ao desinteresse por determinadas disciplinas.

Considerações finais

Neste trabalho investigamos as crenças e experiências escolares de adolescentes em conflito com a lei, mais especificamente manifestações acerca da instituição escola. Constatamos que a baixa escolaridade, a evasão escolar e a distorção idade/série caracterizaram os participantes desse estudo no que se refere à escolarização.

Concluimos que, em geral, os mecanismos de exclusão (DUBET, 2003; LIMA, 2011; RIBEIRO, 1984) foram decisivos para o abandono escolar presente na vida desses adolescentes. Percebeu-se que, diante do enfrentamento desses mecanismos,

o adolescente “opta” (por meio de uma “autoexclusão”) por desistir da escola e de seus estudos para manter uma parte de sua dignidade. Em geral, essa desistência faz parecer menos humilhante a situação vivenciada nos bancos escolares. Diante disso, chega-se à conclusão de que é o próprio funcionamento da escola que seleciona e elimina (HARPER et al., 1996), gerando consequências que podem desenhar o presente e o futuro desses jovens e da comunidade a qual pertencem.

Compreender a partir das crenças e experiências escolares reveladas, o significado da escola para os adolescentes que cumprem medidas socioeducativas, representa uma significativa contribuição à literatura, pois de alguma forma, amplia os conhecimentos sobre as dinâmicas e peculiaridades vivenciadas por esses jovens no meio aberto. Partindo desse entendimento, é possível se ter uma compreensão pontual sobre as práticas desenvolvidas dentro da escola, para que assim, possam-se desenvolver práticas educativas que estejam adequadas a indivíduos em determinadas situações e que deem conta de suas especificidades.

Criar espaços de liberdade, buscar alternativas que envolvam, que passem a considerar e reconhecer esses adolescentes nos processos e efeitos de exclusão que sofreram/sofrem, pode ser um dos caminhos que podem transformar ou pelo menos atenuar a evasão escolar. Nesse sentido, práticas que concebam, primeiramente, toda classe como não sendo homogênea e que diferenciem o trato individual devem ser consideradas, afinal, “as crianças já chegam à escola como portadoras de desigualdades. Tratá-los em pé de igualdade significa não apenas manter a desigualdade, mas até aumentá-la” (HARPER et al., 1996, p. 71).

Além disso, é importante passar a conhecer e reconhecer nossas crenças relacionadas à escola, pois isso permite a produção das transformações necessárias para um melhor proveito do processo de aprender e ensinar. Para ir além, ainda sinalizamos que o conhecimento das próprias crenças e das crenças dos alunos sobre a escola também pode levar a uma reflexão sobre a atuação dos professores dentro da escola e as influências que suas práticas produzem no dia-a-dia da instituição (SADALLA, 1998).

Concordamos com Silva (2007) que afirma que se faz necessário o desenvolvimento de novas pesquisas que investiguem, por exemplo, como as crenças são exploradas em sala de aula, ou crenças sobre a linguagem lúdica, ou ainda sobre a seleção e produção de material didático, enfim, há muitos e complexos campos relacionados às crenças que ainda foram pouco ou não foram explorados. Para isso, é preciso que surjam estudos cada vez mais específicos e que estes sejam cada vez mais difundidos para alunos, professores e futuros professores e formadores de professores. Como assinala Barcelos (2007), “é necessário haver maior veiculação dos estudos e das dissertações e teses defendidas nos diferentes programas de pós-graduação no Brasil” (BARCELOS, 2007, p. 61).

Para finalizar, concluímos refletindo que a instituição escolar desponta para o século XXI como forte candidata a uma instituição assistencialista, pois passou a ser a promotora da tentativa de melhoria das desigualdades sociais existentes há séculos no Brasil, sem ao menos saber que é ela mesma que faz com que o aluno passe a crer que ele é o único responsável pelo próprio insucesso (ROMANELLI, 2009). Por essa razão, a escola brasileira se apresenta como uma escola falha em muitos sentidos, com

heranças advindas das intervenções existentes durante toda sua história educacional e porque “não se preparou convenientemente para essa nova situação [de modo que] é responsável em grande parte pelo fracasso das crianças dos setores mais pobres” (MARCÍLIO, 2005, p.104) da população brasileira.

Referências

- ALMEIDA FILHO, J. C. P. **Dimensões comunicativas no ensino de línguas**. Campinas: Pontes, 1993.
- ANDRÉ, Marli Elisa Dalmazo Afonso; LUDKE, Menga. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: E.P.U., 1986.
- ANDRÉ, Marli Elisa Dalmazo Afonso. **Etnografia da prática escolar**. Campinas, SP: Papyrus, 2008.
- AUAD, Daniela. **Educar meninos e meninas: relações de gênero na escola**. São Paulo: Contexto, 2006.
- BARBIER, René. **A pesquisa-ação**. Tradução de Lucie Didio. Brasília: Liber Livro Editora, 2004.
- BARCELOS, Ana Maria Ferreira. Metodologia de pesquisa das crenças sobre aprendizagem de línguas: estudo da arte. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, v. 1, n. 1, p. 71-92, 2001.
- BARCELOS, Ana Maria Ferreira. Crenças sobre aprendizagem de línguas, linguística aplicada e ensino de línguas. **Linguagem & Ensino**, v.7, n.1, 2004, p.123-156.
- BARCELOS, Ana Maria Ferreira; ABRAHÃO, Maria Helena Vieira (orgs.). **Crenças e ensino de línguas – foco no professor, no aluno e na formação de professores**. Campinas: Pontes Editora, 2006.
- BARCELOS, Ana Maria Ferreira. Reflexões acerca da mudança de crenças sobre ensino e aprendizagem de línguas. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, v.7, n.2, p.109-137, 2007.
- BARCELOS, Ana Maria Ferreira. Lugares (im) possíveis de se aprender inglês no Brasil: crenças sobre aprendizagem de inglês em uma narrativa. In: LIMA, Diógenes Cândido de. **Inglês em escolas públicas não funciona – uma questão, múltiplos olhares**. São Paulo: Parábola Editorial, 2011, p. 147-156.
- BRASIL. **Estatuto da criança e do adolescente**. Brasília: Imprensa Oficial, 1990.
- BRASIL. **Panorama nacional – a execução das medidas socioeducativas de internação**. Brasília: Imprensa Oficial, 2012.
- CARVALHO, Marília Pinto de. Mau aluno, boa aluna? – Como os professores avaliam meninos e meninas. **Estudos Feministas**, vol. 9, n. 2, p. 554-574. Florianópolis, 2009.
- CHARLOT, Bernard. Relação com o saber e com a escola entre estudantes de periferia. In: **Cadernos de Pesquisa**, Tradução: Neide Luzia de Rezende. São Paulo, n. 97, p. 47-63, maio de 1996.
- DIAS, Aline Fávoro. **O jovem autor de ato infracional e a educação escolar: significados, desafios e caminhos para a permanência na escola**. 2011. 169 f. Dissertação de Mestrado. UFSCar, São Carlos, 2011.
- DUARTE, Rosália. Entrevistas em pesquisas qualitativas. **Revista Educar (UFPR)**, n. 24, p.213-225, 2004.
- DUBET, François. **Sociologia da experiência**. Lisboa. Instituto Piaget, 1994.

- DUBET, François. A escola e a exclusão. **Cadernos de Pesquisa**, n. 119, p. 29-45, jul., 2003.
- DUBET, François. O que é uma escola justa? **Cadernos de Pesquisa**, vol. 34, n. 123, p. 539-555, set.-dez., 2004.
- DUBET, François. **Que é uma escola justa?** – Escola das oportunidades. São Paulo, Editora Cortez, 2008.
- EDWARDS, Verónica. **Os sujeitos no universo da escola**. São Paulo: Editora Ática, 1997.
- FLECHA, Ramón. Nuevas desigualdades educativas. In: CASTELLS, M. et al. **Nuevas perspectivas críticas en educación**. Barcelona: Editorial Paidós, 1994.
- FOUCAULT, Michel. **Microfísica do poder**. Organização e tradução de Roberto Machado. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1979.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 39 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2009.
- GHIRALDELLI JR., Paulo. **História da educação brasileira**. São Paulo: Cortez, 2008.
- GIMENEZ, Telma. Narrativa 14: Permanências e rupturas no ensino de inglês em contexto brasileiro. In: LIMA, Diógenes Cândido de (org.). **Inglês em escolas públicas não funciona** – uma questão, múltiplos olhares. São Paulo: Parábola Editorial, p. 47-54, 2011.
- GIROUX, Henry. **Teoria crítica e resistência em educação** (para além das teorias da reprodução). Petrópolis: Vozes, 1986.
- HARPER, Babette et al. **Cuidado, escola!** Desigualdade, domesticação e algumas saídas. São Paulo: Editora Brasiliense, 1996.
- LIMA, Diógenes Cândido de (org.). **Inglês em escolas públicas não funciona** – uma questão, múltiplos olhares. São Paulo: Parábola Editorial, 2011.
- MARCÍLIO, Maria Luiza. **História da escola em São Paulo e no Brasil**. São Paulo: Imprensa Oficial do Estado de São Paulo, 2005.
- MEINERZ, Carla B. **Adolescente no pátio: outra maneira de viver a escola**. Porto Alegre: UniRitter, 2009.
- MIGUEL, Fernanda Valim Côrtes. A entrevista como instrumento para a investigação em pesquisas qualitativas no campo da linguística aplicada. **Rev. Odisseia**, nº 5, jan-jun, 2010.
- MOITA LOPES, Luiz Paulo da; FABRÍCIO, Branca Falabella. Discursos e vertigens: identidades em xeque em narrativas contemporâneas. **Veredas. Rev. Est. Ling.** Juiz de Fora, v.06, n.02, p. 11-29, jul/dez 2002.
- OLIVEIRA, Adelaide P. de. Era uma vez, um aluno que queria aprender inglês e tornar-se um professor. In: LIMA, Diógenes Cândido de (org.). **Inglês em escolas públicas não funciona** – uma questão, múltiplos olhares. São Paulo: Parábola Editorial, p. 67-78, 2011.
- PARANÁ, Governo do estado. **Cadernos do IASP**. Curitiba: Imprensa Oficial do Paraná, 2006.
- PEREIRA, Sandra Eni Fernandes Nunes; SUDBRACK Maria Fátima Olivier. Drogadição e atos infracionais na voz do adolescente em conflito com a lei. **Revista Psicologia: teoria e pesquisa**. Vol. 24, n. 2, p.151-159, 2008.

PEREIRA, Irandi; MESTRINER Maria Luiza. **Liberdade assistida e prestação de serviços à comunidade:** medidas de inclusão social voltadas a adolescentes autores de ato infracional. São Paulo: IEE/PUC-SP, 1999.

RIBEIRO, Darcy. **Nossa escola é uma calamidade.** Rio de Janeiro: Salamandra, 1984.

ROMANELLI, Otaíza de Oliveira. **História da educação no Brasil.** 5 ed., Petrópolis: Vozes, 2009.

SADALLA, Ana Maria Falcão de Aragão. **Com a palavra, a professora:** suas crenças, suas ações. Campinas: Ed. Alínea, 1998.

SILVA, Kleber Aparecido da. Crenças sobre o ensino e aprendizagem de línguas na linguística aplicada: um panorama histórico dos estudos realizados no contexto brasileiro. **Linguagem & Ensino**, v. 10, n. 1, p.235-271, jan./jun.2007.

TEIXEIRA, Maria de Lourdes Trassi. **Adolescência violenta** – desperdício de vidas. São Paulo: Cortez, 2008.

VIEIRA-ABRAHÃO, Maria Helena. Crenças, pressupostos e conhecimentos de alunos-professores de língua estrangeira e sua formação inicial. In: VIEIRA-ABRAHÃO, M. H. (org.) **Prática de ensino de língua estrangeira:** experiências e reflexões. Campinas: Pontes, Arte Língua, 2004, p. 131-152.

VIEIRA-ABRAHÃO, Maria Helena. Metodologia na investigação das crenças. In: BARCELOS, Ana Maria Ferreira; ABRAHÃO, Maria Helena Vieira (org.) **Crenças e ensino de línguas:** foco no professor, no aluno e na formação de professores. Campinas: Pontes, p. 219-231, 2006.

ZANELLA, Maria Nilvane. Adolescente em conflito com a lei e a escola: uma relação possível? **Revista Bras. Adolescência e Conflitualidade**, n.3, p. 4-22, 2010.