

O adolescente em cumprimento de medida socioeducativa de liberdade assistida (LA): um olhar a partir do trabalho pedagógico com a identidade e a diferença como vetores de permanência e evasão escolar

The adolescent in compliance with a socio-educational measure of assisted freedom (LA): a look from the pedagogical work with identity and difference as vectors of permanence and school dropout

Aline Santana Pureza Maciel ¹
Alexandre Augusto Cals e Souza ²
Orlando Nobre Bezerra de Souza ³

Resumo: *O estudo faz uma abordagem a respeito do trabalho pedagógico com a identidade e a diferença e a consequência desse trabalho na permanência ou evasão de adolescentes em cumprimento de Medidas Socioeducativas (Liberdade Assistida) no contexto escolar. Diante disso, nossos objetivos foram analisar como as escolas desenvolvem suas práticas pedagógicas e curriculares e compreender se estas tem levado em consideração a Identidade e a diferença, refletindo como isso tem influenciado na permanência ou na evasão daqueles em conflito com a lei. O método utilizado foi qualitativo com prevalência da pesquisa bibliográfica, pautado nos seguintes teóricos: Ferreira (2003), Gallo (2015), Guattari, (2005) Hall(2005), Silva(2005) e Cardoso (2017). Nossos resultados aludem que aquelas escolas que realizam a classificação (ajustados/desajustados, normais/anormais/ bons/maus...) e a rotulação dos grupos de adolescentes (menor infrator, delinquente, perigoso, bandido, marginal...) contribuem para estigmatizar as identidades o que assume um papel de marcador de diferenças entre os sujeitos, e poderá contribuir para a evasão. Nesse contexto, o trabalho com a Pedagogia e o Currículo, devem propiciar oportunidades para que esses sujeitos desenvolvam capacidades críticas a respeito das formas dominantes de representação da identidade e da diferença. Além disso, é indispensável uma relação interpessoal com afetividade, que considere as diferentes representações identitárias, e que vise contribuir para a permanência e a minimização da evasão escolar de adolescente em cumprimento de Medida Socioeducativa de Liberdade Assistida.*

¹ Mestranda em Políticas Públicas, Movimentos Sociais e Territórios do Programa de Pós Graduação em Cidades, Territórios e Identidades-PPGCITI da Universidade Federal do Pará, Campus de Abaetetuba/PA. Email: alinemaciel18@outlook.com

² Doutor em Educação pela PUC-SP. Atualmente é professor adjunto da Universidade Federal do Pará, trabalhando no Campus Universitário e Abaetetuba/PA. Atua como coordenador e professor do Programa de Pós-Graduação strito Sensu Interdisciplinar em Cidades, Territórios e Identidade-PPGCITI da Universidade Federal do Pará, Campus de Abaetetuba/PA. Email: alexandre@ufpa.br

³ Doutor em Educação e professor do Programa de Pós-Graduação em Cidades, Territórios e Identidades (PPGCITI) da Universidade Federal do Pará– UFPA no Campus Universitário de Abaetetuba/PA- Email: orlandos@ufpa.br

Palavras-chave: *Escola, Diferença, Identidade, Medidas Socioeducativas.*

Abstract: *The study approaches the pedagogical work with the identity and the difference and the consequence of this work in the permanence or evasion of adolescents in compliance with Socio-Educational Measures (Assisted Freedom) in the school context. Therefore, our objectives were to analyze how schools develop their pedagogical and curricular practices and to understand whether these have taken into account Identity and difference, reflecting how this has influenced the permanence or evasion of those in conflict with the law of the school context. The method used was qualitative with a prevalence of bibliographic research, based on the following theorists: Ferreira (2003), Gallo (2015), Guattari, (2005) Hall (2005), Silva (2005) and Cardoso (2017). Our results allude that those schools that carry out the classification (adjusted / maladjusted, normal / abnormal / good / bad ...) and the labeling of groups of adolescents (minor offender, delinquent, dangerous, criminal, marginal ...) contribute to stigmatize identities, which assumes a role as a marker of differences between subjects, and may contribute to evasion. In this context, the work with Pedagogy and the Curriculum, should provide opportunities for these subjects to develop critical skills regarding the dominant forms of representation of identity and difference. In addition, it is essential to have an interpersonal relationship with affection, which considers the different identity representations, and which aims to contribute to the permanence and minimization of the school dropout of adolescents in compliance with the Socio-Educational Measure of Assisted Freedom.*

Keywords: *School, Identity, Difference, Educational measures.*

Introdução

Procurando apontamentos históricos acerca da adolescência enquanto estudo científico, encontramos alguns retalhos recolhidos que passaram a compor um todo somente a partir dos séculos XIX e XX, quando essa fase da vida passa a ser tratada como parte distinta do desenvolvimento humano, sendo influenciada pelos acontecimentos sociais, demográficos e culturais vivenciados por estes adolescentes.

Esses acontecimentos, por sua vez, demonstram que a história do desenvolvimento da adolescência e de outras fases da vida na sociedade, foi uma fiel reprodutora de desigualdades sociais, onde apenas algumas classes tem o privilégio de vivenciar os benefícios de modo totalizante. Pode-se considerar essa fase uma invenção cultural (Rappaport, 1982) ou um luxo (Serra, 1997), que só sociedades ou grupos sociais mais desenvolvidos se permitem vivenciar.

Quando se trata da definição de adolescência, as diversas literaturas apontam esta, como uma fase da vida, que tem início com as mudanças corporais da puberdade

e término com o florescer e amadurecimento da fase adulta. Essa é vivenciada em um contexto de multiplicidade, com grandes transformações, que podem influenciar diretamente na formação da identidade do sujeito corroborado ainda por fatores *intrapessoais* (as capacidades inatas do indivíduo e as características adquiridas da personalidade), *interpessoais* (identificações com outras pessoas) até aos fatores *culturais* (valores sociais a que uma pessoa está exposta, tanto globais quanto comunitários).

Nessa fase, nos deparamos com alguns conflitos e as intervenções, devem ser feitas com cautela, prudência e diálogo, buscando acima de tudo compreender o porque desses conflitos, além de respeitar os adolescentes em suas diferenças com acolhimento e apontamentos de direções, que vise amenizar maiores problemáticas.

Uma instituição, que deve proporcionar essas práticas, além da família, é a escola. Contudo, as ações pedagógicas, nesse enfoque, ainda são bem limitadas. Por inúmeros fatores (falta de uma equipe multidisciplinar, recursos pedagógicos e tecnológicos, infraestrutura, entre outros) nem todas as escolas conseguem traçar estratégias, que vise identificar os conflitos e realizar a intermediação dos mesmos. Além do mais, outra situação desafiadora para essas instituições é a compreensão das múltiplas identidades e das inúmeras diferenças que se apresentam entre os indivíduos adolescentes, no contexto educativo.

Diante disso, o presente estudo se justifica, apontando a necessidade de levantar apontamentos sobre como a escola tem trabalhado questões de Identidade e de Diferença sob o prisma de representações marginalizadas. Nesse contexto, objetivamos refletir sobre a forma como as escolas desenvolvem suas práticas pedagógicas e curriculares com adolescentes em cumprimento de Medidas Socioeducativas de Liberdade Assistida; Compreender se essas práticas tem levado em consideração a Identidade e a diferença desses sujeitos e se esses resultados tem influenciado na permanência ou na evasão desses meninos do contexto escolar.

1. Adolescência: Definições históricas

Quando tratamos de fontes acadêmicas sobre a adolescência, algumas indicações voltam-se às cerimônias de iniciação na vida adulta, em sociedades primitivas,

outros estudos científicos, a partir do século XX, apontam uma adolescência vivenciada com privilégios sociais, culturais e políticos, apenas por aqueles pertencentes a classes sociais mais abastadas.

Apesar dos poucos registros científicos e históricos a respeito da adolescência, observamos a partir de estudos literários, que desde a Antiguidade essa fase tem sido relacionada a impulsividade e excitabilidade. Nesse enfoque, na Grécia Antiga, a relação da família para com seus jovens era de treinamento, visando ao final da puberdade (18 anos) que os rapazes estivessem aptos ao desempenho de funções cívicas e/ou militares, sendo a puberdade um período de preparação para as funções da vida adulta: a guerra ou a política no caso dos rapazes, e a maternidade às moças, que estavam “prontas” para o casamento, aos 15 ou 16 anos. Poucos jovens se dedicavam aos estudos filosóficos, geralmente aqueles de famílias mais abastadas que não necessitavam da sua força de trabalho. (Grossmam, 1998).

Já na Idade Média, Ferreira (2010) elucida que o indivíduo vivia em comunidades feudais, as quais se constituíam como um ambiente bastante familiar, onde todos se conheciam. As crianças e adolescentes eram considerados adultos em miniatura (Garrod, Smulyan, Powers & Kilkenny, 1995), necessitando apenas, crescer fisicamente e biologicamente enquanto espécie humana.

Diante disso, a ideia de fases da vida, têm uma pequena difusão na Idade Média, relacionada a questão assistencial, com foco no cuidado, sustento e abrigo para que os indivíduos pudessem desenvolver suas funções sociais ao longo do seu desenvolvimento. Essa questão, encontra-se fortemente ligada as fases, descritas por Aristóteles, como aquelas correspondentes a 7 anos em 7 anos. (Souza & Homet, 1999).

Nos séculos XVIII e XIX, com a rapidez do avanço da industrialização (principalmente na Europa), começam a surgir lutas cotidianas de grupos de trabalhadores no contexto da Revolução Industrial, por direitos a melhores condições de vida, trabalho e salários dignos que desencadeou a redefinição dos papéis sociais de mulheres e crianças, e da técnica e organização dos trabalhadores.

A partir dessas pressões sociais a infância passa a ser encarada como um momento privilegiado da vida, e a figura do adolescente é delineada com precisão. Alguns

marcos indicam o início e o fim dessa fase: essa que é delimitada, para o menino, se estendendo entre a primeira comunhão e o bacharelado, e na menina, da primeira comunhão ao casamento (Áries, 1978 *apud* Ferreira, 2010). Nota-se que esse início e fim, são permeados por ideais cristãs, familiares, educacionais e conservadores.

Ao longo do século XIX, a percepção que se detém acerca da adolescência é de uma fase geradora de conflitos, Ferreira (2010, p.4) a enfatiza como um “momento crítico” da existência humana, que pode gerar riscos em potencial ao próprio sujeito e para todo o ambiente social em que ele está inserido. Nessa ocasião, se concebe a ideia, ainda hoje compartilhada, de que essa fase, deve estar atrelada aos modos de vida de um determinado grupo social, onde o indivíduo está inserido. (Grossman,1998). Assim, segundo Ferreira (2010, p.4) a partir da industrialização e da instituição de sistemas educacionais obrigatórios, a adolescência pode, finalmente, ser mais observada. Tendo nesse cenário, a escola e os educadores como importantes colaboradores.

No século XX, diante das inúmeras conquistas legais, as crianças e os adolescentes passam a ser considerados sujeitos de direito e em fase especial de desenvolvimento, afirmando a ideia de proteção integral do Estado. No Brasil, com a democratização, novos rumos foram traçados para a questão do menor: Constituição Federal de 1988 e Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA de 1990.

De início ocorre uma mudança de nomenclatura e de objetivos do Estado. Quem antes era chamado de Menor agora passa a ser definido como criança e adolescente. A definição de “situação irregular” agora passa a receber a assistência integral apoiada pelas medidas de proteção. O que antes era possível de internação para tratamento biopsicossocial agora destinam-se Medidas Socioeducativas⁴ privilegiando o caráter pedagógico e valorizando a sua formação cidadã. (Augusto, 2013. p.71)

O histórico da posição dos adolescentes e da adolescência na sociedade, aponta que desde a Grécia Antiga até os dias atuais esse estágio de vida foi um marcador da

⁴As Medidas Socioeducativas representam um procedimento especial, de caráter sancionatório-punitivo, com finalidade pedagógico-educativa, aplicada aos adolescentes autores de ato infracional considerados inimputáveis, em virtude da menoridade. Estão divididas em dois grupos: medidas não privativas de liberdade (I– Advertência; II – Reparação do Dano; III– Prestação de Serviços à Comunidade; IV-Liberdade Assistida) e as privativas de liberdade (V– Inserção em regime de semiliberdade e VI– Internação em estabelecimento educacional). (BRASIL, ECA– art. 112, 1990)

estratificação social, onde apenas as classes sociais mais desenvolvidas e abastadas se permitem de fato vivenciá-la. Enquanto, nas classes mais pobres economicamente, os relacionamentos e as vivências das fases da vida, são realizadas de forma bem abrupta, pela escassez de acesso aos bens culturais, sociais e econômicos que se impõem aos indivíduos.

Nesse enfoque, ao procurar uma definição para o conceito de adolescência observamos que este encontra-se envolto de pouco consenso e muita complexibilidade. A palavra, adolescência, no entanto, deriva do latim *adolescere*: ad (a, para) e *olescere* que significa crescer. Segundo Melvin e Wolkmar (1993) apud Ferreira (2010), a palavra *adolescence* foi utilizada pela primeira vez na língua inglesa em 1430, referindo-se às idades de 14 a 21 anos para os homens e 12 a 21 anos para as mulheres.

Grossman (1998) indica que Aristóteles descreve as fases da vida, correspondentes a períodos de sete anos. Diante disso, a adolescência é considerada pelo filósofo como terceira fase indo dos 14 aos 21 anos, quando o sujeito estaria pronto para gerar outra vida, além do mais, ao indivíduo, pela influência da natureza seria proporcionado um desenvolvimento completo.

Já Rosseau (séc. XVIII) em seu tratado sobre a *natureza humana* e a educação, considerava a Adolescência como o período de maior instabilidade e conflito emocional, os quais eram provocados pela maturação biológica. Para ele, tanto as mudanças biológicas quanto as sociais eram acompanhadas por uma mudança nos processos psicológicos, incluindo o desenvolvimento da capacidade de pensar com lógica. (Grossman, 1998).

Ribeiro (2011) apud Hall (1925) aponta que este descreveu a adolescência como um período, uma época de emotividade e estresse aumentados. Legitimou a adolescência como uma etapa que requer estudo e atenção, inaugurando, assim, o estudo científico da adolescência. Para Hall (1925) a adolescência era biológica e entendida como zona de turbulência e contestação, constituindo-se em uma linha de fraturas e erupções vulcânicas no seio das famílias.

Erikson, (1976) apud Quiroga e Vitale (2013) elucida que a expressão “crise de identidade”, associando-a ao período da adolescência e as constantes lutas psicológicas

inerentes à formação da identidade. A este respeito, o psicólogo escreve:

É um período da vida em que o corpo muda radicalmente de proporções, a puberdade genital muda o corpo e a imaginação com toda espécie de impulsos, a intimidade com o outro sexo se inicia e o futuro imediato o coloca diante de um número excessivo de possibilidades e escolhas conflitantes [...] ele deve fazer uma série de seleções cada vez mais específicas de compromissos pessoais, ocupacionais, sexuais e ideológicos. (ERIKSON, 1976, p. 132-245 apud QUIROGA & VITALLE, 2013, p.864).

A tradição científica, especificamente a partir da psicologia do desenvolvimento de Erikson (1976), postula a adolescência como a fase da vida entre a infância e a idade adulta que culmina com a constituição da identidade. Nesta concepção, a identidade é entendida como o resultado das relações entre as dimensões biológica e social que vão se amalgamando através da vivência do indivíduo ao longo dos anos.

Portanto, os adolescentes, durante esse período (também conhecido pelas transformações que ocorrem em seu corpo em decorrência da puberdade) encontram-se numa crise decorrente do processo de construção da identidade e projeção do futuro. (QUIROGA & VITALLE, 2013)

Em relação a sua definição, observamos a adolescência como uma fase da vida, marcado por uma transição, uma passagem de uma etapa para outra, ou seja, percorre-se o caminho infantil (cercados pelos cuidados maternos) e chega-se a uma fase permeada por uma série de mudanças que vão desde os aspectos físicos, emocionais, psicológicos, sexual entre outros, e se acoplam as expectativas pela aceitação as diferentes manifestações culturais da sociedade em que se vive.

Já no que se refere aos limites cronológicos da adolescência, esta é definida para Ferreira (2010) como um período biopsicossocial que compreende, segundo a Organização Mundial de Saúde – OMS (1965), a segunda década da vida, ou seja, dos 10 aos 20 anos.

Esse também é o critério adotado pelo Ministério da Saúde do Brasil que somente a partir da Constituição Federal de 1988 começa a definir a adolescência considerando o sujeito em desenvolvimento, ou seja, o adolescente é considerado na faixa etária de 12 anos completos até 18 anos, definindo este sujeito com a qualificação inimputável, traduzindo a compreensão de que o adolescente até essa idade não tem maturidade

para o entendimento de determinadas situações sociais (atos ilícitos, exemplo) dada a sua condição de pessoa em pleno desenvolvimento.

A compreensão é reforçada no Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA (1990 – artigo 2º) que considera adolescentes, aqueles de 12 anos completos até 18 anos, e, em casos excepcionais e quando disposto na lei, o estatuto amplia a adolescência até aos 21 anos de idade (artigos 121 e 142).

Contudo, em muitos casos, essas delimitações cronológicas não dão conta da percepção que o sujeito ao adolecer percorre um caminho árduo e cheio de desafios, onde é necessária motivação (políticas sociais e educacionais, além do apoio familiar) para que as dificuldades inerentes a essa fase, e as outras sejam transformadas em incentivo a construção de metas e projetos de vida bem delimitados, visando à superação dos obstáculos.

Devemos então, levar em consideração a universalidade do estágio da adolescência, observando que ela depende de uma inserção histórica e cultural, que determina, portanto, variadas formas de viver a adolescência, de acordo com o gênero, o grupo social e a geração. (MARTINS & COLS, 2003, apud FERREIRA, 2010, p. 3).

2. A identidade adolescente e o contexto escolar

A formação da identidade adolescente será um reflexo dos diversos contextos sociais em que o mesmo encontra-se inserido, da diversidade de grupos, atitudes, comportamentos, gostos, valores e filosofia de vida. Entendemos que há diversas maneiras de ser adolescente, e por isso concordamos que a identidade é formada por significados relacionados aos processos de identificações (Hall, 1999; Woodward, 2000), considerando-se que essas não são fixas e permanentes. Hall (1999) utiliza o termo identidade, compreendendo-a como dinâmica e dialógica do desenvolvimento do EU, ou seja, no sentido de identificações:

a identidade torna-se uma “celebração móvel”: formada e transformada continuamente em relação às formas pelas quais somos representados ou interpelados nos sistemas culturais que nos rodeiam (Hall, 1987). É definida historicamente, e não biologicamente. O sujeito assume identidades diferentes em diferentes momentos, identidades que não são unificadas ao redor de um “eu” coerente. Dentro de nós há identidades contraditórias, empurrando em diferentes direções, de tal modo que nossas

identificações estão sendo continuamente deslocadas. (HALL, 1999, p.13).

Guattari e Rolnik (2005, p. 81) apontam que o espaço da afirmação dos territórios de identidades gera pânico pelo processo vertiginoso de desterritorialização da família que estamos todos vivendo (o que implica evidentemente na desterritorialização de uma certa imagem de homem, de mulher, pai, mãe, filhos e das relações entre esses pares: a imagem romântica do “amor”) provoca o aparecimento defensivo de inúmeras formas de denegar essa situação e perpetuar esse tipo de território.

Portanto, podemos relacionar a noção de identidade, defendida por Guattari e Rolnik (2005) como espaço territorializado de subjetividades, apontando uma “identidade adolescente” como uma proposta de subjetividade territorializada, neste caso, pelas relações de poder que a dinâmica social propõe, ou seja, o fato do adolescente se opor as regras sociais pré-determinadas por um território de poder institucionalizado (Estado, Igreja, escola, família e etc) com a afirmação dos seus territórios, gera pânico, uma vez que uma desterritorialização identitária pode causar o descontrole e incitar a liberdade de expressão, escolhas, participação nos movimentos políticos e sociais, e a materialização de direitos humanos em seu sentido pleno.

Os diversos estudos realizados com adolescentes apontam resultados que elucidam os problemas de comportamento, como uma preocupação constante. Uma pesquisa realizada em dois momentos por Wires, Barocas e Hollenbeck (1994) apud Ferreira (2003) relacionou problemas de comportamento aos adolescentes no processo de construção de identidade, ou seja, é no período da crise que o adolescente está explorando as diversas possibilidades ao seu alcance.

Marcia (1966) apud Ferreira (2003) por sua vez atenta que essa “crise” deve ser compreendida como uma busca de liberdade para se constituir e desenvolver o “eu”, e isso implica nos processos de escolhas de seus amigos, grupos, preservação da intimidade de seus pensamentos e sentimentos, etc. Desse modo, o adolescente não luta e nem entra em conflito, *contra* os pais, mas a favor de seu crescimento pessoal e social.

Os adolescentes que apresentam problemas comportamentais necessitam de ajuda para superá-los, o que implica dizer que cada instituição social (família, escola,

Estado, vizinhança, igrejas, clubes, sindicatos, associações e etc) tem sua parcela de responsabilidade no auxílio, na criação de estratégias e ações públicas que favoreçam e oportunizem a esse sujeito adquirir competências e valores que tenham relevância para sua vida.

A escola em especial tem um grande desafio nessa mediação dos conflitos. Freud (1910) adverte que a escola deve oferecer aos alunos apoio e amparo, pois, esse é o momento em que os adolescentes afrouxam seus vínculos com a família para interessarem por outros ambientes na vida. Alega que os adolescentes são indivíduos imaturos e que a escola deve acolhê-los, mesmos nos seus aspectos mais desagradáveis (FREUD, 1910, p. 217).

Por se preocupar com aspectos relevantes da condição humana como o trabalho, a liberdade, a responsabilidade das instituições na preservação das tradições, Arendt (1957) apud Olímpio e Marcos (2015, p. 499) responsabiliza os adultos pelos cuidados com as crianças e os adolescentes, e defende a ideia de que a escola, tal qual o seio familiar, é o local privilegiado de proteção para os alunos que ali se inserem.

Para tornar a tarefa de educar mais suportável, propostas pedagógicas precisam ser elaboradas. Mas, ainda assim, muitos educadores se sentem paralisados, recuam ou fogem diante do questionamento da importância de sua função como se não estivessem preparados para as condições que se apresentam na sala de aula e para a diversidade dos seus alunos. (OLÍMPIO E MARCOS, 2015, p. 502).

Diante disso, é necessário buscar estratégias que gere um relacionamento saudável entre os sujeitos, buscando observar que os valores de hoje são bem diferentes das últimas gerações e que essa falta de reflexão e compreensão, pode afetar diretamente no desempenho escolar dos adolescentes e jovens.

Os adolescentes de hoje transitam simultaneamente por espaços físicos e virtuais numa velocidade acelerada, relacionam-se por redes sociais com lógica e regras próprias, vivenciam a fragmentação, a ambivalência e o egocentrismo que imperam nos valores morais e têm uma consciência e uma postura diferente em relação ao ambiente e ao planeta. Esses são apenas alguns dos tantos exemplos que se podem utilizar para demonstrar que não se deve comparar os alunos atuais com os do passado.

Nesse sentido, em tempos de globalização, o relacionamento pedagógico com os adolescentes é um desafio a mais para as escolas, uma vez que, os ambientes virtuais tem se constituído na vida desses sujeitos, muito mais que as interações reais, e isso tem influenciado a constituição de identidades globalizadas e flexíveis:

a mesma globalização que intensifica as misturas e pulveriza as identidades, implica também na produção de *kits* de perfis-padrão de acordo com cada órbita do mercado, para serem consumidos pelas subjetividades, independentemente de contexto geográfico, nacional, cultural, etc. Identidades locais fixas desaparecem para dar lugar a identidades globalizadas flexíveis que mudam ao sabor dos movimentos do mercado e com igual velocidade. (ROLNIK, 1997, p.7)

Esse contexto incentiva os sujeitos a ingestão cada vez mais exacerbada da tecnologia: programas de TV, interação virtual e in-real oferecidas pelas redes sociais, influência a busca de corpos perfeitos, isolamento social, vivência em um mundo imaginário e etc, seu efeito dura pouco, e as frágeis identidades, são vulneráveis a qualquer ventania de forças um pouco mais intensa: a realidade.

Mas, ainda que as inovações tecnológicas acompanhem as mudanças econômicas e sociais, ao apresentar produtos e ideias cada vez mais aprimoradas, poucas escolas inovaram os seus produtos tecnológicos e dir-se-ia que poucas absorveram as novas ideias.

A partir da compreensão, de que a atualidade aponta novas exigências, relacionadas ao ato de educar, o professor terá que se desprender da educação que ele mesmo vivenciou para tentar ouvir o que dizem os gestos e as palavras expressas por cada um dos seus alunos. Nesse viés, mais do que nunca a educação aqueles em conflito com a lei, deveria implementar posturas de escuta e práticas de ensino mais acolhedoras.

Contudo, Castro (2016, p. 123) ressalta que algumas escolas para adolescentes em cumprimento de Medidas Socioeducativas, precisam melhorar suas práticas, uma vez que, os/as professores/as não alteraram sua metodologia, os projeto político pedagógico (PPP) e projeto político curricular (PPC), não são utilizados como estratégia de consolidação da didática escolar e a prática de ensino se situa segundo a abrangência do livro didático e do comportamento em sala de aula.

Se essa compreensão não acontece, um abismo se estende entre o professor e

o aluno, e os conflitos começam a emergir. Corremos o risco de fazer que o ensino não gere nos alunos, motivação pelo ato de aprender, além da falta de empenho, paralisação e sentimento de impotência. Diminuir essa distância é o que facilitaria uma relação mais harmoniosa e eficaz de ensino e aprendizagem entre professores e alunos em tempos de globalização. (OLÍMPIO E MARCOS, 2015)

Nesse cenário, educar a partir de uma filosofia da diferença é essencial para que todos os alunos, sejam incluídos nos contextos social, educacional e cultural. É fundamental permitir a exploração nos diversos domínios, favorecendo ao indivíduo a construção de suas múltiplas identidades de forma espontânea e natural sem precisar rotulá-los como: Educados, mal-educados, tranquilos ou rebeldes, organizados ou bagunceiros, e etc.

Compreendemos que o contexto educacional contemporâneo carece levar em consideração as diferenças em seu sentido múltiplo. É necessário mostrar caminhos, sem controlá-los, ou seja, a escola precisa se despir das ideias de controle dos corpos, das expressões, dos gostos e dos projetos dos adolescentes. As instituições de ensino precisam caminhar junto com os adolescentes, entender seus anseios e suas inquietudes e compreender que o processo da formação da sua identidade é um processo de constituição de um “eu” que se estabelece na diferença com os pares numa ação coletiva e múltipla, que se coloca para além de qualquer controle.

3. A Identidade e a Diferença: vetores de permanência ou de evasão escolar?

Para Silva (2005) a identidade e diferença estão em uma relação de estreita dependência. A forma afirmativa como expressamos a identidade tende a esconder essa relação. Quando digo “sou brasileiro” parece que estou fazendo referência a uma identidade que se esgota em si mesma. “Sou brasileiro” ponto. Entretanto, eu só preciso fazer essa afirmação porque existem outros seres humanos que não são brasileiros.

Da mesma forma, as afirmações sobre diferença só fazem sentido se compreendidas em sua relação com as afirmações sobre a identidade. As afirmações sobre diferença também dependem de uma cadeia, em geral oculta, de declarações negativas sobre (outras) identidades, isso significa que como a identidade depende da diferença, a

diferença também dependerá da identidade. Identidade e diferença são, pois, inseparáveis.

A linguística da diferença por sua vez, contextualiza a identidade e a diferença ativamente produzidas no mundo cultural e social, ou seja, são os seres humanos que as fabricam em suas relações nos seus contextos sociais e culturais. Dessa forma, por serem resultados de relações sociais – discursiva e linguística – estas estão sujeitas a vetores de força e relações de poder sendo impostas, e traduzindo o desejo dos diferentes grupos sociais, assimetricamente situados, de garantir o acesso privilegiado aos bens sociais. Silva (2005), afirma que:

A identidade e a diferença estão, pois, em estreita conexão com relações de poder. O poder de definir a identidade e de marcar a diferença não pode ser separado das relações mais amplas de poder. A identidade e a diferença não são, nunca, inocentes. Podemos dizer que onde existe diferenciação – ou seja, identidade e diferença - aí está presente o poder. A diferenciação é o processo central pelo qual a identidade e a diferença são produzidas. Há, entretanto, uma série de outros processos que traduzem essa diferenciação ou que com ela guardam uma estreita relação. São outras tantas marcas da presença do poder: incluir/excluir (“estes pertencem, aqueles não”); demarcar fronteiras (“nós” e “eles”); classificar (“bons e maus”; “puros e impuros”; “desenvolvidos e primitivos”; “racionais e irracionais”); normalizar (“nós somos normais; eles são anormais”). (SILVA, 2005, p.3)

Portanto, fica explícito como a afirmação da identidade e a marcação da diferença podem ser utilizadas como vetores de inúmeras discriminações na sociedade, como as declarações sobre quem pertence e não pertence, está incluído e excluído, quem é, e quem não é normal, quem se encaixa (ajustado,) e não se encaixa (desajustados) aos comportamentos sociais e etc. Nas escolas que recebem adolescentes em cumprimento de Medidas Socioeducativas de Liberdade Assistida⁵, essas diferenciações produzidas preconceituosamente podem ser fatores determinantes para as recorrências de evasão escolar e conseqüentemente de reincidência da Medida.

Nesse cenário a afirmação da identidade pode representar uma demarcação de fronteiras, tendo então a identidade o poder de fazer distinções sociais entre aqueles que são escolhidos à ficarem dentro de um determinado contexto social e os que serão considerados “carta fora do baralho”, ou seja, ficarão de fora. Nesse sentido, a identi-

⁵A medida socioeducativa de Liberdade Assistida se desenvolve em meio aberto, superando o caráter privativo de liberdade, assegurando ao adolescente no seu cumprimento, o direito de ir e vir. (BRASIL, ECA – art. 112, 1990)

dade pode desencadear a permanência (ficar dentro) e evasão (ficar fora) nas escolas que atendem adolescentes em cumprimento de Medidas Sócio Educativas – MSE. Essa demarcação de fronteiras, essa separação e distinção, supõem e, ao mesmo tempo, afirmam e reafirmam as relações de poder na sociedade, avivando a ideia de classificação social.

Para Silva (2005) dividir e classificar significa, neste caso, também hierarquizar. Deter o privilégio de classificar significa também deter o privilégio de atribuir diferentes valores aos grupos assim classificados. Nesse caso, supomos que grupos de adolescentes que não cumprem MSE, detém mais privilégios (atenção, cuidados, carinho, didática específica, e etc) na escola do que aqueles que cumprem a medida.

Consideramos que a afirmação da identidade e a marcação da diferença implicam, sempre, as operações de incluir e de excluir. Como vimos, dizer “o que somos” significa também dizer “o que não somos”, ou seja, somos adolescentes que não cumprimos MSE, e não somos “perigosos”, não causamos temor a sociedade, não roubamos, não matamos e etc, somos “normais”.

Deste modo:

Normalizar significa atribuir a essa identidade todas as características positivas possíveis, em relação às quais as outras identidades só podem ser avaliadas de forma negativa. A identidade normal é “natural”, desejável, única. A força da identidade normal é tal que ela nem sequer é vista como uma identidade, mas simplesmente como a identidade. (SILVA, 2005, p.4)

Nesse contexto, de diferenciação, a definição do normal depende da definição do anormal. O adolescente normal é considerado aceitável, educado, natural é inteiramente *diferenciado* da definição do adolescente em cumprimento de Liberdade Assistida, considerado anormal, delinquente, perigoso, rejeitável, antinatural. A identidade hegemônica é permanentemente assombrada pelo seu outro, sem cuja existência ela não faria sentido. Como sabemos desde o início, a diferença é parte ativa da formação da identidade.

Analisando a identidade e a diferença sob o prisma do privilégio de determinados grupos em detrimentos de outros, podemos dizer que estas estão estreitamente dependentes da representação. Representar significa, neste caso, dizer: “essa é a identidade”, “a identidade é isso”. É também por meio da representação que a identidade e a dife-

rença se ligam a sistemas de poder. Quem tem o poder de representar tem o poder de definir e determinar a identidade. É por isso que a representação ocupa um lugar tão central na teorização contemporânea sobre identidade e nos movimentos sociais ligados à identidade. (SILVA, 2005, p.6)

Gomide (1988) no artigo intitulado “A instituição e a identidade do menor infrator” elucida essa questão da representação da identidade e da diferença, como sistema de poder. Para a autora a relevância da compreensão dos estereótipos é evidente, principalmente quando se trabalha com sujeitos, que a maioria da população só conhece através dessas nomenclaturas.

A estudiosa alerta que a análise da representação dos conceitos não pode ser ignorada, uma vez que, precisamos compreender até que ponto o estereótipo que têm-se do menor infrator permeia seu auto-conceito, ressaltando que esses adolescentes quando encaminhados a cumprir sua “pena” socioeducativa na escola, entrarão em contato com outros grupos sociais e tendem fracassar, retornando ao seu grupo de origem: abandonados, que têm as mesmas características físicas, quanto ao modo de vestir, de andar, de falar e etc.

Como forma de ir contra aquilo que está imposto, devemos questionar criteriosamente as implicações pedagógicas e curriculares das conexões entre identidade e representação, é o que nos propõem Silva (2005):

Questionar a identidade e a diferença significa, nesse contexto, questionar os sistemas de representação que lhe dão suporte e sustentação. No centro da crítica da identidade e da diferença está uma crítica das suas formas de representação. Não é difícil perceber as implicações pedagógicas e curriculares dessas conexões entre identidade e representação. A pedagogia e o currículo deveriam ser capazes de oferecer oportunidades para que as crianças e os/as jovens desenvolvessem capacidades de crítica e questionamento dos sistemas e das formas dominantes de representação da identidade e da diferença. (SILVA, 2005, p. 6)

Isso se faz urgente, pois, segundo os dados do Sistema de Informações para Criança e Adolescência (SIPIA), entre Janeiro de 2009 a Outubro de 2014 foram registrados 254.757 denúncias referentes à violação de direitos, sendo a categoria de direito à educação, cultura, esporte e lazer a segunda com maior incidência com 68.693 registros, totalizando 27% das denúncias.

Após análise desses dados, Moreira (2016) constatou que a maior parte das denúncias envolvem a ausência de educação infantil ou impedimento de acesso com 36.186 registros, sendo os atos desencadeadores: a distância física entre a casa e creche ou pré-escola, a falta de creche, entre outros e a segunda maior incidência de não permanência no sistema escolar, com 11.786 registros, são os atos desencadeadores de: auto exclusão, expulsão indevida, critérios avaliativos discriminatórios, punições abusivas, transferências compulsórias e o constrangimento de qualquer espécie. (CARDOSO, 2017, p.71)

A não permanência escolar tem afetado enfaticamente o adolescente autor de ato infracional, pois, embora seja um direito garantido por lei, a maioria desses estão abandonando a escola, por diversos motivos dentre esses a falta de propostas pedagógicas, o tratamento “diferenciado” que esconde violências simbólicas e preconceitos velados e a falta de motivação de melhores perspectivas de vida.

É o que indicam as pesquisas de Leão (2006, p. 44), Rocha (2000) e Schilling (2012), quando apontam a problemática das dificuldades das instituições educativas, executarem propostas pedagógicas, para com o público em conflito com a lei. Nessas fica notável, a falta de interesse, indisciplina, fugas da sala de aula, impotência face uma realidade que não está sob controle, ou seja, realidade que escapa daquilo que é esperado no cotidiano escolar com os alunos ditos “normais”, baixo rendimento escolar, conflitos com professores e demais colegas, resultando a evasão.

Os estudos (ARROYO, 2007; CARDOSO, 2009; CRAIDY; GONÇALVES, 2005; GALLO; WILLIAMS, 2005; ZANELLA, 2010) apontam que grande parte dos adolescentes que estão em cumprimento de medidas socioeducativas estão evadidos da escola e os que estão frequentando são considerados “problemáticos” pelos demais membros da comunidade escolar. (CARDOSO, 2017, p. 182).

De acordo com Casado (2009) apud Campos, (2018, p. 81) essas expectativas retratam os frequentes índices de violências simbólicas que demarcam as relações pedagógicas entre professores e alunos nas salas de aula. Conforme a autora, a criação de determinados estereótipos pode acabar dificultando o processo de ensino e aprendizagem, o processo de interação entre os pares, pois, qualquer ação do jovem será motivo

para validar as crenças, as pré concepções dos professores.

Blaya (2002) apud Abramovay (2004) em pesquisa sobre o clima escolar e a violência nos sistema de ensino secundário na França e na Inglaterra, observa que as ofensas verbais foram a expressão de violência mais frequente nesses países, confirmando que na escola, o maior problema não é a violência “bruta” mais as perturbações e as “microvitimizações repetidas”, que estão no sentido da incidência alarmante de bullying no contexto escolar. (Debarbieux et al, 1999. Gil e Hearnshaw, 1997).

Diante desse cenário, surgem variadas limitações por parte das escolas em trabalhar as representações sociais de adolescentes que cumprem Medidas Socioeducativas de Liberdade Assistida, dissociadas das rotulações pré concebidas a respeito desses sujeitos. A trajetória de violação de direitos, infelizmente é visível, começa pela evasão escolar de uma maioria, e os que “teimam” em continuar na escola começam a receber os mais inimagináveis rótulos e representações sociais e identitárias marginalizadas: são considerados “problemáticos”, “rebeldes”, “perigosos” “bandidos” “santinhos”... pelos demais membros da comunidade escolar, culminando futuramente em reprovações e fracasso escolar.

4. Considerações Finais

Conforme análise, nossas conclusões apontam a necessidade da existência de intervenções educativas mais enfáticas, no que se refere à criação de estratégias pedagógicas e curriculares que visem o acesso e a permanência de adolescentes em cumprimento de MSE – Liberdade Assistida nas escolas. Conforme as literaturas estudadas, os sujeitos em conflito com a lei vêm trilhando uma trajetória escolar curta que é marcada pela evasão e exclusão do processo educativo.

Diante disso, faz-se necessário à desconstrução de estigmas e preconceitos com relação a este público no sentido de compreender os diversos fenômenos que vão desde os sociais, culturais, identitários, econômicos entre outros e que permeiam sua vida, se constituindo como elementos determinantes para a história de insucesso desses adolescentes no processo educativo.

Compreendemos, que aquelas escolas que agem no sentido de classificar esses

sujeitos, através de representações discursivas, acabam por determinar uma identidade condenada, reforçadas nas próprias sentenças jurídicas. Nesse sentido, através da classificação de uma identidade, podem ser produzidas diferenças, que por sua vez, estão estreitamente relacionadas às formas pelas quais se utiliza as representações sociais.

Essa realidade deva ser repensada, visando uma Pedagogia e um Currículo que ofereçam oportunidades para que os sujeitos escolares desenvolvam capacidades críticas e questionamento dos sistemas e das formas dominantes de representação da identidade e da diferença.

Vale ressaltar, a relação escola, professor, adolescente precisa ser mediada por condições mínimas (estrutura física adequada, recursos humanos capacitados, recursos tecnológicos, quadra poliesportiva, merenda de qualidade, transporte escolar adequado, projetos socioeducativos, parcerias intersetoriais e etc) para que os processos de ensino e aprendizagem possibilite a construção de perspectivas de vida a esses sujeitos.

Além, dessas condições é indispensável uma relação interpessoal com afetividade, que considere as diferentes representações identitárias, o que poderá contribuir para a permanência e a minimização da evasão escolar de adolescente em cumprimento de Medida Socioeducativa de Liberdade Assistida.

Referências

- ABRAMOVAY, Miriam. **Escolas inovadoras**: experiências bem sucedidas em escolas públicas. Brasília, UNESCO, ministério da Educação, 2004.
- AUGUSTO, Acácio. **Política e polícia**: Cuidados, controles e penalizações de jovens. Rio de Janeiro, Lamparina, 2013.
- BRASIL. Lei 8.069, de 13 de Julho de 1990. **Estatuto da Criança e do Adolescente**. Brasília: Ministério da Justiça, 1990.
- BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília Senado Federal, Sub Secretaria de edições técnicas, 2006. 448p.
- BRASIL, Ministério da Saúde do Brasil. SBP, **Sociedade Brasileira de Pediatria. O atendimento do adolescente**. In: Guia da Adolescência – Departamento Científico de Adolescência da SBP. Rio de Janeiro: SBP, 2000.
- CARDOSO, Priscila Carla. **A construção de identidades de adolescentes autores de atos infracionais durante suas trajetórias escolares**. Rio Claro, 2017.
- GROSSMAN, E. (1998). **La adolescencia cruzando los siglos. Adolescência Latino**

americana, 1, 68-74.

GUATTARI, Fgo.; ROLNIK, S. **Micropolítica: cartografias do desejo**. Petrópolis: Vozes, 2005.

GARROD, A., Smulyan, L., POWERS, S., & KILKENNY, R. (1995). **Adolescent portraits: Identity, relationships, and challenges** (2ª ed.). Boston: Allyn and Bacon.

RIBEIRO, Sara Raquel Teixeira. **Percepção Da Pressão De Pares Na Tomada De Decisão Dos Adolescentes**. Universidade de Lisboa, Faculdade de Psicologia. 2011.

ROLNIK, Suely. In “**Toxicômanos de identidade. Subjetividade em tempo de globalização**”, in **Cultura e subjetividade**. Saberes Nômades, org. Daniel Lins. Papyrus, Campinas 1997; pp.19-24.

Artigos em periódicos:

FREUD, S. (1910). **Contribuições para uma discussão acerca do suicídio**. In J. Salomão (Trad.), *Obras completas*. (Vol. 11, pp. 215-218). Rio de Janeiro: Imago, 1987. (Publicado originalmente em 1910)

LEÃO, G. M. P. **Experiências de desigualdade: os sentidos da escolarização elaborados por jovens pobres**. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 32, n. 1, p. 32-48, jan./abr. 2006.

RAPPAPORT, C. R. (1982). **Psicologia do desenvolvimento: A idade escolar e a adolescência** (Vol. 4). São Paulo: E.P.U.

ROCHA, M. L.. **Educação em tempos de tédio: um desafio à micropolítica**. In: ROCHA, M. L.; TANAMACHI, E. R.; SOUZA, M. P. R. (Org). *Psicologia e educação: desafios teóricopráticos*. 1 Ed. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2000, v. 1, p. 185-207.

SERRA, E. (1997). **Adolescência: perspectiva evolutiva**. Em *Anais do VII Congresso INFAD* (pp. 24-28). Oviedo (Espanha).

SOUZA, N. A., & HOMET, R. (1999). *Los viejos y la vejez en la Edad Media. Sociedad e imaginario*. *Revista Brasileira de História*, 19, 313-318.

Dissertação, teses, monografias:

CASTRO, Denilson Barbosa de. **A escola e o adolescente em liberdade assistida**. [manuscrito]/–Denilson Barbosa de Castro.– 2016. 196 f.; il; 30 cm Texto em português com resumo em inglês Tese (doutorado) – Pontifícia Universidade Católica de Goiás, Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Educação, Goiânia, 2016 Inclui referências f. 157-164

CAMPOS, Débora Cardoso de. **Reinserção escolar de jovens em cumprimento de medida socioeducativa: a visão dos educadores**. Dissertação apresentada ao Instituto de Biociências do Campus de Rio Claro, Universidade Estadual Paulista, como parte dos requisitos para obtenção do título de Mestre em Educação. Outubro/2018

MOREIRA, A. **O ECA e a concretização dos direitos de crianças e adolescentes: há de se ter pressa**. 2016. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Estadual Paulista “Júlio Mesquita Filho”, Rio Claro, 2016.

SCHILLING, F. **Direitos, violências, justiça: reflexões**. 2012. Tese (Concurso Livredo-

cente) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2012.

Documentos acessados pela internet:

- FERREIRA, Tereza Helena Schoen. **Adolescência através dos Séculos.** Revista Psicologia: Teoria e Pesquisa Abr-Jun 2010, Vol. 26 n. 2, pp. 227-234. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S010237722010000200004&script=sci_abstract&tlng=pt Acesso dia 01/06/2019 às 12:24 h
- FERREIRA, Teresa Helena Schoen. FARIAS, Maria Aznar- SILVARES, Edwiges Ferreira de Mattos. **A construção da identidade em adolescentes: um estudo exploratório.** Estudos de Psicologia 2003, 8(1), 107-115. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/epsic/v8n1/17240>. Acesso dia 22/05/2019 as 8:30h
- FERRARI, Marian A. L. Dias. **O papel da diferença na construção da identidade.** Boletim de psicologia, 2006, vol. lvi, nº 124: 01-08. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S000659432006000100002 Acesso dia 10/06/2019 as 11:46h
- GALLO, Silvio. Eu, o outro e tantos outros: **educação, alteridade e filosofia da diferença.** Disponível em: <http://www.grupodec.net.br/wp-content/uploads/2015/10/GalloEuOutroOutros.pdf> acesso dia 25/05/2019 as 14:25
- GOMIDE, Paula Inez Cunha. **A instituição e a identidade do menor infrator.** Revista: Psicol. cienc. prof. vol.8 no.1 Brasília 1988. Disponível em:<http://www.scielo.br/pdf/pcp/v8n1/13.pdf> acesso dia 30/05/2019 às 12:20
- OLIMPIO, Eliana. MARCOS, Cristina Moreira. **A escola e o adolescente hoje: considerações a partir da psicanálise.** Psicologia em Revista, Belo Horizonte, v. 21, n. 3, p. 498-512, dez. 2015. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/per/v21n3/v21n3a06.pdf>. Acesso dia 07/04/2020, as 16h.
- QUIROGA, Fernando Lionel. VITALLE, Maria Sylvia de Souza. **O adolescente e suas representações sociais: apontamentos sobre a importância do contexto histórico.** Physis Revista de Saúde Coletiva, Rio de Janeiro, 23 [3]: 863-878, 2013. Disponível em:http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S01033312013000300011&script=sci_abstract&tlng=pt Acesso dia 01/05/2019 as 12:00h
- SILVA, Tomas Tadeu da. Identidade e Diferença: A perspectiva dos estudos culturais. In: **A produção social da identidade e da diferença.** 4ª ed. Petrópolis: RJ Vozes, 2005. Disponível em:<http://www.diversidadeducainfantil.org.br/PDF/A%20produ%C3%A7%C3%A3o%20social%20da%20identidade%20e%20da%20diferen%C3%A7a%20%20Tomaz%20Tadeu%20da%20Silva.pdf> Acesso dia 01/05/2019 as 12:10h