

LIBERDADE ASSISTIDA E ESCOLA: CARTOGRAFIAS DE ENCONTROS E DESENCONTROS

Luziane de Assis Ruela Siqueira¹
Vania Carvalho de Araújo²

Resumo

Na contemporaneidade, as concepções de criança e adolescência sofreram mudanças do paradigma de *menor*, que configurava um Estado paternalista e tutelar, para o de sujeitos de direitos, na ótica de um Estado protetor e promotor de direitos. Este artigo traz uma reflexão acerca da liberdade assistida, prevista no Estatuto da Criança e do Adolescente. Utiliza a cartografia como caminho metodológico, dá ênfase às narrativas dos adolescentes/jovens e coloca em análise as experiências vivenciadas na e com a escola, que apontam para o equívoco do termo liberdade assistida e para a necessidade de diálogos entre as culturas juvenis e escolares.

Palavras-chave: Liberdade assistida. Liberdade. Educação.

Abstract: We coexist in our contemporaneity with concepts of childhood and adolescence that have undergone changes in their paradigm: from the concept of *minors*, in the perspective of the State as a body that is both paternalistic and tutelary, to the concept of bearers of rights, in the perspective of the State as a body that both protects and promotes rights. In this article, we reflect on assisted freedom, as seen in the Child and Adolescent Statute. Using cartography as a methodological means, we emphasize the narratives of adolescents/youngsters, analysing the experiences lived in and with the school, which point out to the misconception of the term assisted freedom and the need for dialogues between youth and school cultures.

Keywords: Assisted freedom. Freedom. Education.

Introdução

O Estatuto da Criança e do Adolescente (ECRIAD) representa um marco legal na afirmação dos direitos da criança e do adolescente. Após quase trinta anos da promulgação dessa lei, torna-se fundamental colocar em análise seus efeitos no que tange às práticas e políticas públicas focadas na infância e na juventude. Destacamos, a partir do ECRIAD, as medidas socioeducativas previstas aos autores de atos infracionais e,

¹Doutora em Educação (UFES). Pesquisa: Juventude e Políticas Públicas. Bolsista FAPES. luzianesiq@gmail.com

² Doutora em Educação, Pós-doutorado em Educação (USP), professora do Programa de Pós-Graduação em Educação (UFES). Pesquisas: Educação Infantil em Tempo Integral; Culturas Infantis e Cidade; Políticas Públicas articuladas à Educação. vcaraujofes@gmail.com

refazendo o percurso histórico da punição dos atos delituosos, observamos que ocorria inicialmente uma indistinção de idades na punição dos delitos cometidos por crianças e adolescentes, passando atualmente a vigorar na legislação brasileira o ideal de proteção integral e socioeducação.

Segundo Moraes (1916), Bulcão (2002), Rosa, Ribeiro Junior e Rangel (2007), havia uma indistinção de idades entre os sujeitos que eram alvos do sistema punitivo, visto que, até o século XVIII, a penalidade era a mesma para crianças, adolescentes, jovens e adultos, não havendo legislação relativa à idade do autor do delito. A indistinção de idades na penalização dos crimes cometidos indicava uma indistinção de penas. A partir do século XIX, o fato de crianças e adolescentes ficarem presos junto com adultos sofreu críticas, dando início à justiça de menores.

O conceito de *menor*, segundo Bulcão (2002), articula-se ao movimento higienista no Brasil, que atuava na prevenção e via a criança como um futuro cidadão, que deveria ser normatizado a fim de se tornar produtivo e útil ao país. O menor era a criança de origem pobre, desassistida ou abandonada, que apresentava características de delinquência e de periculosidade. Assim, em nome da sociedade, as crianças nas ruas, os menores, deveriam ser controlados e vigiados.

Às crianças das classes populares tratava-se não de assegurar a proteção, mas de estabelecer vigilâncias diretas. O alvo seria a infância em perigo, “[...] aquela que não se beneficiou de todos os cuidados da criação e da educação almejadas, e a infância perigosa, a da delinquência” (DONZELOT, 1980, p. 80). Estabelecia-se, assim, um controle destinado à infância pobre, numa clara divisão entre uma infância que deveria ser protegida e uma infância que deveria ser vigiada e controlada.

Os juizados de menores e as normativas atuavam nesse controle e vigilância, ainda que representassem um avanço na indistinção de penas por idade. O Código de Menores, ou Código Mello Mattos, consolidou as leis de Assistência e Proteção aos Menores, dando início à legislação específica para a infância brasileira. A legislação tratava de questões relativas aos menores abandonados, vadios, delinquentes, ao trabalho dos abrigos de menores, à criação do Conselho de Assistência e Proteção aos Menores, entre outras

questões. Em seu artigo 92, esse código previa a liberdade vigiada, mediante a qual o menor ficaria sob a responsabilidade dos pais, do tutor ou da guarda, sob a vigilância do juiz. A liberdade vigiada previa o controle sobre a conduta do menor, vendo-o como “objeto a ser vigiado” (FERREIRA, 2010).

O Código de Menores de 1979 substituiu a termo liberdade vigiada por liberdade assistida (LA), cujo objetivo era vigiar, auxiliar, tratar e orientar o menor, e trouxe medidas de assistência e proteção. No entanto, ao abordar o conceito de situação irregular, descrevia os que estavam fora da norma-padrão e deveriam, assim, ser controlados, a fim de resguardar a sociedade dos perigos da delinquência associada à pobreza.

A partir da metade dos anos 1970 e no início dos anos 1980, com a redemocratização do Brasil e a rearticulação da sociedade civil, os movimentos sociais travaram intensa luta pela garantia de direitos, o que culminou na afirmação da criança e do adolescente como sujeito de direitos, conforme a Constituição Federal de 1988 e o ECRIAD. Constituíram-se, assim, políticas públicas focadas no ideal de prevenção e assistência às crianças e adolescentes. A situação irregular cedeu lugar, em 1989, à Doutrina da Proteção Integral, considerando a criança e o adolescente como sujeitos de direitos, em condição especial de desenvolvimento.

Em relação aos autores de atos infracionais correlatos aos crimes dos adultos, o ECRIAD previu, entre as medidas socioeducativas, a LA. Os antigos menores infratores passaram a ser denominados adolescentes em conflito com a lei, compreendendo os sujeitos de 12 a 18 anos de idade que cometessem ato infracional, cujos direitos, a despeito dessa condição, seriam garantidos e salvaguardados pela legislação em vigor.

Diante das medidas socioeducativas previstas no ECRIAD e dos direitos promulgados pela legislação atual, buscamos compreender como a medida socioeducativa vem configurando-se nas políticas públicas. Partimos das narrativas de adolescentes/jovens que atualmente cumprem LA³ em Vitória (ES). Tais narrativas, junto com as de alguns

³ Segundo o ECRIAD, adolescente é a pessoa entre doze e dezoito anos de idade. Utilizamos o termo *adolescente/jovem* porque as medidas socioeducativas podem ser cumpridas por jovens até os vinte e um anos de idade, conforme o parágrafo único do artigo 2.º do ECRIAD.

professores, foram compartilhadas e cartografadas, a fim de refletirmos acerca das relações entre esses sujeitos e as práticas desenvolvidas pelas políticas públicas atuais, com ênfase nas instituições educacionais. Buscamos, assim, refletir sobre as experiências dos adolescentes/jovens em LA nos encontros com a escola.

Apostamos na cartografia, entendendo-a como apontam Barros e Kastrup (2009): “um acompanhar processos”, “desenhar um campo problemático”, e não recortar e apresentar um objeto. Assim, buscamos a abertura ao encontro, ao novo, levando em conta nossa implicação no processo, a afetação às ressonâncias do campo em nós.

Apostamos também nas pistas de Passos, Kastrup e Tedesco (2014), para quem pesquisadores e pesquisados estão mergulhados na experiência, ressaltando a cartografia como uma atividade ético-estético-política, que não busca revelar um sentido, uma certa verdade acerca dos sujeitos, nem se configura como uma etapa da pesquisa, mas se torna um *ethos* presente ao longo do estudo.

Buscamos cartografar o processo de inserção do adolescente/jovem em LA na escola bem como as práticas que se produzem a partir dessa inserção e elegemos a instituição escolar como um espaço para articular os diálogos entre nós e os adolescentes/jovens. Objetivamos refletir acerca do que suas narrativas nos provocam a pensar. Que análises poderiam ser produzidas a partir delas? O que é a LA? Que liberdade é essa que se propõe ser assistida? É possível *cumprir* uma liberdade?

Nesse sentido, seria necessário um movimento para desnaturalizar, refletir acerca de seus sentidos, a fim de compreender ou, ao menos, lançar luz à ideia de liberdade. Seria a LA um conceito equivocado, na medida em que traduz uma incoerência: ser livre e assistido concomitantemente? O que a medida socioeducativa representa hoje diante do quadro de políticas públicas ditas afirmativas de direitos?

Tomadas dessas e de tantas outras inquietações, partimos ao encontro com os adolescentes/jovens em LA, não a fim de encontrar respostas, mas de compreender o que temos vivenciado e produzido com as políticas públicas que atuam sob o paradigma da socioeducação: são políticas que rompem com práticas punitivas e com a visão de menor infrator afirmando finalmente os direitos da juventude?

Começando com a escola: em busca do encontro com os adolescentes/jovens

Buscamos o contato com a Secretaria Municipal de Educação de Vitória (SEME), a fim de encontrar os adolescentes/jovens em cumprimento de LA que estivessem matriculados em instituições de ensino públicas no município de Vitória. A intenção primeira era identificar a instituição com maior número de adolescentes/jovens nessa condição. Tal informação não estava sistematizada na SEME, que, após contato com a Assistência Social, nos apontou uma escola como possível campo de pesquisa. O diretor da instituição de ensino, no entanto, informou que os adolescentes/jovens em LA até estavam matriculados, mas não frequentavam a escola.

Na tentativa de buscar uma instituição em que os adolescentes/jovens matriculados estivessem frequentando regularmente, realizamos visitas, conversas e telefonemas envolvendo diretores de várias instituições públicas/municipais de ensino, que diziam não ter, naquele momento, adolescentes/jovens matriculados em cumprimento de medida, fato que ocorria havia cerca de um ano. O que os gestores na verdade apontavam era que as escolas não recebiam mais encaminhamentos oficiais (do Ministério Público, da Vara da Infância e Juventude ou dos Serviços da Assistência Social) a respeito desses sujeitos.

Víamos-nos diante de interrogações: Onde estavam os adolescentes/jovens em LA? Como se efetivava o direito à educação para eles?

As dificuldades em estabelecer uma instituição de ensino como campo de pesquisa apontavam para um importante dado: a escola não sabe quais nem quantos são os alunos que cumprem medida socioeducativa, o que parece traduzir uma falta de articulação entre educação e assistência social.

A fim de encontrar os adolescentes/jovens em LA e esclarecer tais questionamentos, buscamos os Centros de Referência Especializados de Assistência Social (CREASs), onde é realizado o acompanhamento da medida socioeducativa de LA no município de Vitória. Nos CREASs, os profissionais diziam adotar o procedimento de não encaminhar oficialmente à instituição de ensino os adolescentes/jovens em cumprimento de medida devido a três fatores essenciais: o estigma ao qual esses sujeitos são expostos na escola, as ameaças sofridas e os conflitos de território.

O estigma se relaciona ao modo como esses adolescentes/jovens são vistos pela sociedade, como metáfora da violência contemporânea. Quanto às ameaças, os gestores afirmaram considerar relevante não expor os adolescentes/jovens na escola, pois isso agravaria os conflitos de território, que têm impedido, inclusive, que alguns adolescentes/jovens sejam matriculados, pois não podem sair de seus bairros ou não podem frequentar a escola devido ao risco de morte a que estão sujeitos.

A Assistência Social justificava, assim, o fato de os adolescentes/jovens em cumprimento de medida serem encaminhados à escola sem ofício (sem documentação que declarasse o cumprimento da medida socioeducativa) pela igualdade de direitos, principalmente do direito à educação. Ou seja, se o direito é assegurado a todos os adolescentes, em tese, os que cumprem medida devem ser contemplados.

Falando *sobre* os adolescentes/jovens em LA: a experiência na Educação de Jovens e Adultos (EJA)

De acordo com os dados dos CREASs, os adolescentes/jovens em LA muitas vezes são matriculados na EJA. Buscando experienciar o cotidiano desses alunos, entender que práticas e que escola vivenciam, optamos por participar de algumas aulas em uma instituição de ensino, numa turma de EJA noturna. Nossa experiência nos possibilitou o encontro com professores e alunos, com os quais compartilhamos vivências e aulas. Suas narrativas falam da escola, dos desafios cotidianos, da leitura que fazem dos alunos que cumprem medida:

A função da escola é preparar para a vida. Nosso papel é formar o cidadão: ler, escrever, aprender as operações. Mas os livros são inadequados, não são para a idade deles. As referências atuais quais são? Ser traficante ou jogador de futebol. [...] O adolescente-problema vem para a noite, os de medida também. Mas, como é o encaminhamento? Antes a gente sabia quem vinha pela justiça, agora não. Que acompanhamento é feito com esses alunos? Controle de frequência? É pouco... As nossas crianças estão sobrevivendo. As mães pegam o dinheiro do bolsa-família e gastam com elas. Na escola não há prazer, não há alegria. Os alunos já chegam querendo ir embora. Hoje está desesperador. Estão tirando tanto a autoridade dos pais quanto da gente. Está tão complicado para o professor que a escola pode até contribuir para o menino ir para o tráfico. Quantos só querem um carinho, um pingo de atenção, se a escola não dá... (Relato de uma professora da EJA).

A escola esvaziou de sentido para os alunos e professores. O que vai ser desses alunos? Para nós, professores, sabemos a solução: salários e condições de trabalho dignas. E para eles? O que é preciso fazer? Se a escola é aberta, o tráfico entra. Se é fechada, eles reclamam que é igual a Carandiru, Bangu... uma prisão! Fico desesperada, angustiada. Os professores estão doentes, deprimidos, tristes (Relato de uma professora da EJA).

A fala da professora indica que o “adolescente-problema” e o que cumpre LA têm sido matriculados na EJA. Uma forma equivocada de pensar a EJA, onde tudo cabe, onde os excluídos devem ser inseridos, a despeito de suas singularidades: o que lhes garante a inserção nessa modalidade de ensino são os problemas de comportamento e o fato de estarem em cumprimento de medida socioeducativa. Apresenta-se, assim, uma complexidade que deve ser colocada em análise, pois, ainda que muitos dos que cumprem medida estejam em defasagem idade/série, o fato de estarem em cumprimento de LA não os obriga à inserção na EJA. Onde se efetiva o direito à educação, se são restritos a determinado horário e modalidade de ensino?

Percebemos também a visão de alguns alunos adultos da EJA sobre os adolescentes/jovens em LA:

A gente não pode reclamar. Se entregar, se bater de frente, a gente não sabe quem é o aluno... pode estar armado, sei lá! A turma não era bagunçada, ficou assim agora, com os alunos novos. Depois que estes meninos da justiça vieram para cá, a classe ficou uma bagunça só (Aluna de EJA).

Os “meninos da justiça” são os adolescentes/jovens em LA que, ainda que a escola não saiba quem são, incomodam, pois reificam a violência, transformando a classe *numa bagunça só*. A vivência na turma de EJA foi de extrema importância, pois pudemos vivenciar um pouco do que os alunos experienciam no cotidiano: uma instituição que às vezes não vê os adolescentes/jovens em LA como alunos, como denuncia um jovem acerca dos professores: *Eles acham que a gente é bandido!*, ou uma instituição que nem sempre afirma o direito à educação, traduzido na fala de uma outra professora: *Você não gosta da matéria, então pode sair. A porta da rua é serventia da casa.*

Observamos também a dificuldade no diálogo escola/aluno, quando a escola é muitas vezes vista como um espaço onde não há prazer e alegria, onde os professores estão doentes, deprimidos e tristes, como atesta o relato da professora citado anteriormente. Castro (2012) fala da des-potencialização das professoras diante da educação pública brasileira, que “não parecem crer no poder instituinte da educação”, ou seja, não apostam na possibilidade de renovação da juventude na relação com a escola. “Com professoras des-potencializadas, amargas e exaustas, a redenção da educação não pode se fazer por uma via política, mas salvacionista e paternalista” (CASTRO, 2012, p. 91). Dessa forma, pelas práticas docentes atualizam-se práticas de tutela, controle e normatização numa escola pública tida como dádiva e favor, paradoxo à afirmação do direito à educação preconizado na legislação atual.

Apesar da importância da vivência escolar na EJA, não podíamos contentar-nos em falar *sobre* os adolescentes/jovens em LA, pois desejávamos falar *com* eles. Partimos então ao seu encontro nos CREASs, a fim de compartilhar suas experiências.

Nos CREASs: encontro com adolescentes/jovens em LA

Como parte do caminho metodológico, partimos também da busca pela experiência com o adolescente/jovem, entendendo a experiência a partir de Benjamin (1994). O autor aborda o enfraquecimento da *Erfahrung*, tradução de experiência coletiva, relacionada à continuidade e à transmissão da palavra de pai a filho. Tal experiência remete a histórias que não seriam somente ouvidas ou lidas, mas “escutadas e seguidas”, numa ideia de formação e autoridade que se perde com a modernidade. Em detrimento da *Erfahrung*, temos vivenciado a *Erlebnis*, experiência vivida, da ordem do indivíduo, particular e privada.

Ainda que possamos vivenciar o enfraquecimento da experiência compartilhada, apostamos na potência dos encontros, em um movimento de resistir e lutar pelos acontecimentos. Trata-se de cultivar a arte do encontro, suspendendo o automatismo da ação, conforme Larrosa (2014). Cultivando a arte do encontro com os adolescentes/jovens em LA, pudemos compartilhar experiências e narrativas que provocaram inúmeras reflexões, reverberando em nós inquietações, como o termo *liberdade assistida*. No

percurso, fomos inquietando-nos: Quem é esse adolescente/jovem em cumprimento de LA que desejamos encontrar? E as questões que insistiam em retornar: É possível *cumprir* uma liberdade? Que liberdade é essa que demanda ser assistida?

Vimo-nos diante da necessidade de estranhar um termo já familiar e naturalizado, a LA, confundindo-a como uma forma de liberdade. Mas, afinal, o que é liberdade? Pergunta de difícil resposta, já que naturalizamos a concepção de liberdade tomada dos modernos, como uma liberdade individual, ou da concepção kantiana de liberdade, entendida como livre-arbítrio.

Não temos aqui a pretensão de esclarecer o que é a liberdade, mas de tensionar o conceito *liberdade assistida*. Para tanto, partiremos das reflexões de Arendt (2013) acerca da liberdade. A autora ressalta que Kant distingue a razão teórica ou pura da razão prática, formando o agente do livre-arbítrio. Ressaltamos que Kant (2009), na *Crítica da razão pura*, apresenta a liberdade como uma ideia transcendental, não tendo uma realidade objetiva. Na *Crítica da razão prática* (KANT, 2006), o filósofo a relaciona à lei moral e ao uso prático da razão, que determina a faculdade da vontade. A liberdade estaria ligada à vontade humana, e o livre-arbítrio, à razão.

Para Arendt (2013, p. 205), a liberdade kantiana é destituída do campo da política e se encontra no domínio interno, vivenciada no “[...] relacionamento entre mim e mim mesmo, fora do relacionamento entre os homens [...]”, num diálogo interior e em completa solidão. Diversamente à concepção da liberdade kantiana, em Arendt (2013) a liberdade se interliga à política, pois

[...] devemos ter sempre em mente, ao falarmos do problema da liberdade, o problema da política e o fato de o homem ser dotado com o dom da ação; pois ação e política, entre todas as capacidades e potencialidades da vida humana, são as únicas coisas que não poderíamos conceber sem ao menos admitir a existência da liberdade, e é difícil tocar em um problema político particular sem, implícita ou explicitamente, tocar em um problema da liberdade humana (ARENDR, 2013, p. 191).

Em contraponto à liberdade interior, dirigida pela vontade e pelo pensamento, vista como livre-arbítrio, Arendt (2013, p. 199) entende que “[...] os homens *são* livres – diferentemente de possuírem o dom da liberdade – enquanto agem, nem antes, nem depois;

pois *ser* livre e agir são uma mesma coisa”. A liberdade na concepção arendtiana não é vivenciada no relacionamento interno, mas nas relações entre os homens.

Ressaltamos que a concepção de liberdade de Arendt (2010, p. 67) parte da pólis grega, onde os homens livres participavam da construção de um mundo comum, entendido como “[...] aquilo que adentramos ao nascer e que deixamos para trás quando morremos”. Segundo a autora, livre era o cidadão que não estava subordinado à esfera privada da família, às necessidades inerentes à manutenção da vida e ao trabalho. Na pólis, os homens livres participavam da construção de um mundo comum, o verdadeiro sentido da política. Para Arendt (2008), a política baseia-se na pluralidade dos homens e na convivência entre os diferentes.

Torna-se difícil pensar a liberdade relacionada ao âmbito da política, pois vinculamos a ideia de liberdade à vontade, como atributo do interior do indivíduo, assim como estamos imersos e capturados pela concepção de liberdade apregoada pelo liberalismo, pensada como direito individual.

Segundo Constant (1985), a liberdade dos modernos pode ser traduzida como o direito de dizer sua opinião, de ir e vir, de propriedade, uma concepção de liberdade vinculada à segurança dos privilégios privados, à independência individual, o que contradiz a ideia de liberdade arendtiana, vista como a possibilidade de constituir um mundo comum pela ação em conjunto com outros homens.

Assim, a ideia de *cumprir* uma liberdade se coloca como incoerente, pois a liberdade é uma experiência, uma ação que se constitui na relação entre os homens. Os adolescentes/jovens são recém-chegados ao mundo, onde surgem como estranhos, podendo instaurar a novidade ao que Arendt (2010) denomina natalidade. Esses que chegam possuem o que a autora denomina “[...] a capacidade de iniciar algo novo, isto é, de agir”, somente possível se forem acolhidos e inseridos no mundo, para, como indivíduos livres, desenvolverem sua capacidade de interromper “[...] uma série qualquer de acontecimentos, de algum processo automático, em cujo contexto constituam o absolutamente inesperado” (ARENDR, 2013, p. 217).

Acolhimento, responsabilidade de todo adulto diante dos recém-chegados, incluindo os que estão em cumprimento de LA, não se trata de um ditame moral, mas de uma aposta ética. Cumpre pensar como lidamos com esta responsabilidade no âmbito da educação contemporânea. Nossas reflexões nos direcionam aos encontros e às narrativas dos adolescentes/jovens *em LA*: O que eles nos dizem sobre a escola? A cultura escolar tem dialogado com a cultura juvenil de forma a acolher esses que chegam ao mundo como recém-chegados? As políticas educacionais podem ser traduzidas em políticas de pertencimento e acolhimento?

Reflexões acerca das narrativas e dos encontros

As narrativas dos adolescentes/jovens *em LA* somaram-se às nossas inquietações. Como cartógrafos, buscamos o encontro com os sujeitos de forma a refletir sobre o que narravam de suas próprias experiências. Trazemos os recortes das narrativas dos que se deram ao encontro conosco e as reflexões que elas nos evocaram a fazer acerca da educação e da LA.

Eu nem queria ir mais na escola, chegava na frente dela, mas ia embora, dava uma coisa na minha cabeça, e eu não entrava de jeito nenhum. Perdi o interesse pela escola. Algumas aulas eram ruins. Eu gostava de Matemática, História, Português e Arte. Não gostava de Educação Física; quando tinha aula de Educação Física, nem ia pra escola. O pai tem um time de futebol, eu viajo com ele pra jogar, sou lateral direito. [...] A mãe ia pra escola comigo, ia até a entrada, pra ver se eu ia mesmo. Aí eu fazia carta falsa, ia pra rua e depois pra casa, na hora que acabava a aula. Aí ela achava que eu tava na escola... [...] A escola não sabia que eu tava de LA, ninguém perguntou nada... (Jovem em LA, 18 anos).

Era muita zoação na sala de aula, “puxava” loló, fumava maconha na escola... Já usei coca também, mas pouco. Na escola, só loló e maconha. Ah, já levei arma pra escola, só de “zoação” também. Levei e mostrei pra uns colegas. Bobeira mesmo, os professores, ou não percebiam, ou não falavam nada, ou fingiam não perceber. [...] Meu passado é triste! (Adolescente/jovem em LA, 15 anos).

As narrativas acima nos provocam a pensar na articulação e no diálogo entre a escola e os adolescentes/jovens *em LA*, uma escola que não sabia da medida socioeducativa, uma instituição que o jovem não desejava, onde os professores não percebiam, não falavam

nada ou fingiam não perceber. Inquietamo-nos e indagamo-nos: A escola tem dialogado com a cultura juvenil? Como articular as culturas juvenis e a escola?

Pais (1990) aborda a sociologia da juventude e a questão que é colocada a ela: confrontar a representação corrente da juventude e dos jovens como uma categoria unitária. Assim, a sociologia aborda concomitantemente as similaridades e as diferenças sociais entre os jovens e os grupos sociais de jovens. À cultura juvenil, definida como o sistema de valores socialmente dominantes atribuídos à juventude, coloca-se a questão de que são vividos de forma diferente entre os jovens, de acordo com o meio em que se inserem e suas trajetórias de vida. Portanto, a cultura juvenil não pode ser tomada como homogênea e uniforme, mas como múltipla e heterogênea.

O autor fala de dois processos concomitantes: a socialização dos jovens (mecanismos de integração dos jovens nas relações e valores sociais) e a juvenilização (capacidade dos jovens de influenciar os adultos), o que implica um duplo movimento: os jovens são influenciados pela sociedade já existente e influenciam, na forma de resistência, a sociedade.

Parece-nos que o fato de os adolescentes/jovens em LA estarem sendo compulsoriamente matriculados no turno noturno da EJA fala de um processo de “adultização” pelo ato infracional, como se o ato infracional levasse à visão dos adolescentes como adultos, numa visão adultocêntrica, e de uma violência imposta aos alunos/adolescentes.

Na contramão da ideia de juvenilização da sociedade abordada por Pais (1990), de acordo com a qual a sociedade pode rejuvenescer influenciada pela juventude, temos movimentos de imposição violenta da visão de um adolescente/jovem como adulto pela prática do ato infracional, movimento que reifica a condição de subalternidade e subordinação dos jovens perante uma instituição e uma cultura escolar que reforçam as relações desiguais entre adultos e jovens, entre professores e alunos, movimento que atualiza a escola como local de normatização e submissão, criando barreiras às resistências e à participação ativa da cultura juvenil e dos jovens em suas múltiplas realidades.

A escola tem que mudar...

Evocando memórias acerca das experiências vivenciadas nas escolas, as narrativas dos adolescentes/jovens demonstram sentimentos contraditórios:

Ela explicava o dever direitinho, não dava muito esporro na gente. A outra era pior um pouco. Rígida, brava... gritava, batia na mesa. Era o jeito dela impor medo nos alunos. Essa era a função dela como professora: ensinar, impor medo nos alunos, impor respeito. Sabe, alguns pagavam de doido, eram alterados, gritavam, também batiam na mesa, colocavam para fora da sala. Quando os alunos bagunçavam muito, era até merecido. Eu matava aula e ia jogar bola, mas permanecia ali mesmo na escola, na Educação Física. [...] A escola? Serve para ensinar matéria. Ensinar tudo de Matemática, Português, Ciência, História, aprender um pouco de Língua Portuguesa. Mas tem que melhorar muita coisa. É muito chato. Tem horário. (Adolescente/jovem em LA, 17 anos).

A escola tem que mudar, mas não é só a escola, sabe? Tudo tem que mudar. O aluno tem que querer estudar. É direito, mas vira obrigação. Até mesmo para conseguir emprego melhor, é obrigação (Adolescente/jovem em LA, 16 anos).

O relato e as experiências dos adolescentes/jovens levam à reflexão sobre a escola, as práticas educacionais e a forma como lidamos com eles. Segundo Rosa (2011, p. 214), para analisar o jovem na cena social é preciso colocar em foco o imaginário social, que cria imagens acerca da juventude e da adolescência que devem ser levadas em conta na articulação desses sujeitos, denunciando “[...] as operações subjetivas e sociais que possibilitam o pertencimento e reconhecimento do jovem como membro da cena social”. Assim, podemos evidenciar processos que muitas vezes mostram um adolescente/jovem que se assemelha “a um imigrante que ainda não encontrou seu próprio lugar”, um estrangeiro, que ainda não sabe como se colocar no mundo porque não é acolhido.

Para a autora, o não pertencimento gera a condição de expulso da cena social, onde o sujeito perde sua visibilidade e, não tendo voz, entra no universo da indiferença. Trata-se aqui de uma “[...] estratégia de controle social que lança os jovens na posição de vida nua: a vida que pode ser descartada, pois foi empurrada para fora dos limites do contrato social e da humanidade” (ROSA, 2011, p. 223).

A exclusão social descrita pela autora pode ser observada nas narrativas, cujas histórias parecem sugerir uma exclusão naturalizada, justificada pelos modos de vida e pelos processos vivenciados no cotidiano:

Perdi meu melhor amigo e mais um colega; morreram por dívida de droga. Até quase aconteceu na escola. Uns caras foram lá de moto, pra matar um garoto, mas ele não tava lá... Uma vez, o policial encencou com meu cordão de prata. Era meu, eu tinha mandado fazer com meu dinheiro. Ele tomou... [...] Eu fui fazer a medida no CRAS do bairro, mas não dava. Os caras do outro morro podiam ver a gente chegando, então não dava, né? Aqui no CREAS é tranquilo, mas os caras daqui fecham com os caras do outro morro. [...] A gente vê polícia indo buscar dinheiro no morro... (Jovem em LA, 18 anos).

Ele ficou preso minha infância toda, não viu eu ir pra escola, nada... no 1.º ano, no 2.º ano, nada... Do lado do meu pai, a família é toda errada. No morro é complicado. A gente já cresce vendo as coisas, acaba se envolvendo mesmo... (Adolescente/jovem em LA, 16 anos).

Não pertencimento, não acolhimento, expulsão, exclusão diante de uma juventude que “[...] porta a crítica e a inconformidade ao instituído; inquieta-se, não se conforma facilmente com a quebra das promessas da infância de ter um lugar relevante na estrutura social” (ROSA, 2011, p. 221). Temos que rever nossas práticas e o que elas têm produzido, observar, inclusive, se elas não têm retirado a força de inconformidade que a juventude tem, produzindo jovens resignados com um lugar específico que a sociedade lhes destina: um destino traçado e absolutamente distante da ideia de liberdade.

As narrativas compartilhadas nos fazem pensar ainda sobre os processos educacionais instituídos na contemporaneidade. Temos o que é dado, produzido como ordem estabelecida, que inclui os valores, os modos de representação e de organização considerados “normais”, em suma, o que é visto como instituído. E o que é instituinte, que é a contestação, a capacidade de inovação: o saber instituinte que rompe com o saber instituído (LOURAU, 1993). Assim, diante de processos instituintes, instigados pelos adolescentes/jovens, podemos pensar em uma escola que possa reinventar-se. Mais ainda, podemos pensar em um mundo que, perante esses indivíduos, possa também ser reinventado.

Para não concluir: produzindo inquietações e algumas análises

As narrativas compartilhadas com os adolescentes/jovens em LA possibilitam-nos questionar a experiência escolar contemporânea. A educação atual, focada na aquisição de competências, na formação profissional e individual, em consonância com uma sociedade

cada vez mais individualizante, transforma-se num valor privado e perde a capacidade de “[...] iniciar os novos num mundo comum e público de heranças simbólicas e realizações materiais” (CARVALHO, 2007, p. 17).

O autor assim nos apresenta a aposta numa educação que, inspirada na educação humanista, não busque a formação de especialistas, num processo de instrumentalização da escola, mas possibilite a formação e constituição de um sujeito vinculado à dimensão histórica do mundo, a fim de que esse sujeito possa fazer dos legados culturais de nosso mundo contemporâneo uma *herança comum*.

São questões importantes para a educação que impactam o acolhimento e a inserção dos jovens, pois a educação “[...] implica a plena admissão numa comunidade política: o momento em que se deixa de ser um recém-chegado ao mundo para se constituir em alguém que não só está no mundo, mas que é do mundo” (CARVALHO, 2014, p. 822).

O direito à educação não se resume, portanto, à mera inserção e/ou garantia à matrícula, mas se refere ao direito de ser acolhido, sob práticas que produzam pertencimento. Se mudamos da prerrogativa punitiva à socioeducação e à proteção integral, nem sempre as práticas corroboram a mudança de paradigma. Assim, se avançamos na legislação e na garantia de seus direitos, nem sempre as práticas os legitimam e/ou garantem uma leitura diferenciada desses indivíduos. A nosso ver, a medida socioeducativa de LA nos parece incoerente, pois configura práticas que não potencializam diálogos e experiências compartilhadas entre as diferentes categorias geracionais.

Em contraponto, lançamos a proposta de uma escola que produza o pertencimento, que gere acolhimento e reconhecimento dos adolescentes/jovens/alunos que a ela pertençam; escola que atue baseada em práticas que produzam a responsabilidade dos educadores de apresentar o mundo aos alunos novos que a ela chegam, produção somente possível, a nosso ver, numa escola que escute, de fato, seus alunos e professores e as relações traçadas cotidianamente entre as diversas categorias geracionais que nela transitam; escola que dialogue com a cultura vivenciada nos diversos espaços habitados

pelos adolescentes/jovens; escola aprendente, que aposte nos adolescentes/jovens como produtores de cultura.

Pensar a escola como espaço de diálogo entre adolescentes/jovens e adultos implica apostar na juvenilização e na participação dos jovens, o que demanda articulação, diálogo e abertura ao que se instaura a partir de suas visões instituintes. Abertura a uma escola que não seja centrada na preparação para o futuro, numa ótica mercadológica, mas que seja uma escola/espço de experiências.

Apostamos, assim, na resignificação da escola como espaço potente, nos movimentos instituintes e numa ética que possibilitem a liberdade como experiência compartilhada entre adolescentes/jovens e adultos. Movimentos de resistência, conforme Aguiar (2009), que fundam outro espaço/escola, a escola como espaço de criação, que promove o direito que os adolescentes/jovens têm de ser acolhidos no mundo. No entanto, não se trata aqui de um direito legal, trata-se do que denominamos *ética do acolhimento*.

Concluimos com o sentimento de que se dar ao encontro é uma escolha e uma aposta que portam o inusitado: não sabemos aonde iremos parar... O que fica dos encontros, das experiências compartilhadas? O equívoco da ideia de LA, a necessidade de articular as culturas juvenis e as culturas escolares, novas reflexões acerca das práticas escolares, a necessidade urgente de políticas públicas que verdadeiramente afirmem os direitos da juventude. Mas o mais significativo nessa experiência compartilhada talvez seja a própria experiência, de fato, compartilhada entre nós, adultos, e os adolescentes/jovens, somente possível pela narrativa, pela escuta, e, acima de tudo, pelo diálogo e pela relação cultivados na arte do encontro.

Referências

AGUIAR, O. A. **Filosofia, política e ética em Hannah Arendt**. Ijuí: Ed. Unijuí, 2009.

ARENDT, H. **A promessa da política**. Rio de Janeiro: Difel, 2008.

_____. **A condição humana**. 11. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2010.

_____. **Entre o passado e o futuro**. 7. ed. São Paulo: Perspectiva, 2013.

BARROS, L. P.; KASTRUP, V. Cartografar é acompanhar processos. In: PASSOS, E.; KASTRUP, V.; ESCÓSSIA, L. **Pistas do método da cartografia: pesquisa-intervenção e produção de subjetividades**. Porto Alegre: Sulina, 2009, p. 52-75.

BENJAMIN, W. **Magia e técnica, arte e política: ensaios sobre literatura história da cultura**. Tradução de Sérgio Paulo Rouanet. 7. ed. São Paulo: Brasiliense, 1994. (Obras Escolhidas, v. 1).

PASSOS, E.; KASTRUP, V.; TEDESCO, S. A experiência cartográfica e a abertura de novas pistas. In: PASSOS, E.; KASTRUP, V.; TEDESCO, S. **Pistas do método da cartografia: a experiência da pesquisa e o plano do comum**. Porto Alegre: Sulina, 2014. p. 7-14.

BULÇÃO, I. A produção e infâncias desiguais: uma viagem na gênese dos conceitos “criança” e “menor”. In: NASCIMENTO, M. L. (Org.) **Pivetes: a produção de infâncias desiguais**. Rio de Janeiro: Oficina do Autor, 2002.

CARVALHO, J. S. F. A crise na educação como crise da modernidade. **Revista Educação**, São Paulo, n. 4, p. 16-25, 2007. Especial: Hannah Arendt pensa a educação.

_____. Política e educação em Hannah Arendt: distinções, relações e tensões. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 35, n. 128, p. 813-828, jul./set. 2014.

CASTRO, L. R. Entre a subordinação e a opressão: os jovens e as vicissitudes da resistência na escola. In: MAYORGA, C.; CASTRO, L. R.; PRADO, M. A. M. (Org.). **Juventude e a experiência da política no contemporâneo**. Rio de Janeiro: Contra Capa, 2012. p. 63-97.

CONSTANT, B. Da liberdade dos antigos comparada à dos modernos. **Filosofia Política**, São Paulo, v. 2, p. 1-, 1985. Disponível em: <<http://caosmose.net/candido/unisinos/textos/benjamin.pdf>>. Acesso em: 20 dez. 2015.

DONZELOT, J. **A polícia das famílias**. Rio de Janeiro: Graal, 1980.

FERREIRA, E. D. S. **Liberdade assistida no Estatuto da Criança e do Adolescente: aspectos da luta pela implementação de direitos fundamentais**. São Paulo: FAPESP; EDUC, 2010.

KANT, I. **Crítica da razão prática**. São Paulo: Martin Claret, 2006.

_____. **Crítica da razão pura**. São Paulo: Martin Claret, 2009.

LARROSA, J. **Tremores: escritos sobre a experiência**. Belo Horizonte: Autêntica, 2014.

LOURAU, R. **René Lourau na UERJ: análise institucional e práticas de pesquisa**. Rio de Janeiro: EdUERJ, 1993.

MORAES, E. **Criminalidade da infância e da adolescência**. Rio de Janeiro: Jacinto Ribeiro dos Santos, 1916.

PAIS, J. M. A construção sociológica da juventude: alguns contributos. **Análise Social**, Lisboa, v. 25, n. 105-106, p. 139-165, 1990.

ROSA, E. R.; RIBEIRO JUNIOR, H.; RANGEL, P. C. **O adolescente: a lei e o ato infracional**. Vitória: Edufes, 2007.

ROSA, M. D. O jovem e o adolescente na cena social: a relação, identificação, ato e inserção no grupo social. In: BIASOTO JUNIOR, G.; SILVA, L. A. P. (Org.). **Políticas públicas em questão**. São Paulo: FUNDAP, 2011. p. 214-228.

SIQUEIRA, L. A. R. **Adolescentes em “liberdade assistida”**: narrativas de (re)encontros com a escola. 2016. 190 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2016.