

ADOLESCENTES EM LIBERDADE ASSISTIDA E A ESCOLA: ENTRE A EXCLUSÃO E O PERTENCIMENTO¹

ADOLESCENT IN ASSISTED RELEASE AND SCHOOL: BETWEEN EXCLUSION AND BELONGING

Guilherme Angerames Rodrigues Vargas*

Maria do Horto Tiellet**

José Ricardo Cunha***

RESUMO: A escola, enquanto instituição da educação formal, compõe o espaço do cotidiano da criança e do adolescente, portanto, é um ambiente de vivências e relações sociais entre diversas pessoas, entre as quais aquelas que têm a obrigatoriedade de frequentá-la e os adolescentes em liberdade assistida. A questão que motiva este estudo é conhecer os impactos e as tensões entre sistema socioeducativo e o educacional a partir das significações dos adolescentes infratores sobre a escola, a violência e o cumprimento da medida. O objetivo do estudo é descrever as significações dos adolescentes em liberdade assistida que cumprem medidas socioeducativas no Centro de Referência Especializado de Assistência Social em Cáceres-MT. A abordagem teórica da pesquisa fundou-se na Fenomenologia, principalmente na concepção de Merleau-Ponty. A pesquisa de campo contou com participantes — seis adolescentes — selecionados através do fechamento amostral por saturação teórica. As entrevistas realizadas foram transcritas, extraindo-se as percepções dos participantes sobre as unidades de significação. Essas unidades formaram a matriz nomotética que, após analisada e combinada com as demais informações, produziram os resultados deste estudo. A escola, enquanto espaço de interação social, é o lugar do exercício do direito à educação de todas as pessoas, estando elas cumprindo ou não medidas socioeducativas. Para continuar pertencendo ao grupo social escolar (colegas), esses adolescentes se empenham em construir uma imagem positiva, mantendo oculta a sua condição de infrator.

ABSTRACT: The school, as an institution of formal education, makes up the daily space of children and adolescents, therefore, the school is an environment of experiences and social relations between different people, among them, those who have the obligation to attend it, such as the juvenile offenders. The question that motivates our study is to understand the impacts and tensions between the socio-educational and educational systems based on the meanings of juvenile offenders, about school, violence and serving time? This paper aims to describe the meanings of juvenile offenders who comply with the Juvenile Justice and Delinquency Prevention in serving time at the Cáceres's (MT) Specialized Reference Center for Social Assistance (CREAS). Phenomenology was used as a research approach, mainly in the Merleau-Ponty conception. Field research was carried out, with adolescents selected through sample closure by theoretical saturation, reaching 06 adolescents. Interviews were conducted which, after being transcribed, were transformed into units of meaning, according to the number of incidences. These units formed the nomothetic matrix, which combined with other information, produced the results of this research. The school, as a space for social interaction, is the place where everyone exercises their right to education, whether or not they are complying with socio-educational measures. To remain part of his school social group (peers), this teenager strives to build a positive image, keeping his status as an offender hidden.

PALAVRAS-CHAVE: Adolescente em conflito com a lei; Socioeducativo; Fenomenologia; Escola; Ato infracional.

KEYWORDS: juvenile offender; socio-educational; phenomenology, school, criminal offense.

¹ Parte do estudo apresentado na 48º Encontro Anual da ANPOCS/2024, resultante da pesquisa desenvolvida no grupo de pesquisa Direitos Humanos, Justiça e Sociedade (UERJ/CNPq) e do Grupo de Pesquisa Juventude, Cultura e Políticas Públicas (UNEMAT/CNPq).

* Doutorando em Direito pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ) na linha de Teoria e Filosofia do Direito. Mestre em Educação (2015) e bacharel em Direito (2008) pela Universidade do Estado de Mato Grosso (UNEMAT). Profissional Técnico efetivo na UNEMAT. Membro do Grupo de Pesquisa Direitos Humanos, Justiça e Sociedade (UERJ/CNPq). Membro do Núcleo de Estudos em Ciências Humanas, através do Grupo de Pesquisa Juventude, Cultura e Políticas Públicas (UNEMAT/CNPq).

** Doutorando em Educação pela Universidade do Vale do Rio dos Sinos (2012), mestrado em Educação Brasileira pela Universidade Federal de Santa Maria (1996) especialista em Pesquisa Educacional pela Universidade Federal de Mato Grosso/Rondonópolis (1993) e graduada em Licenciatura em Filosofia - FFCL Imaculada Conceição agregada à Universidade Federal de Santa Maria (1985). Atualmente professora sênior da Universidade do Estado de Mato Grosso. Atua principalmente nos seguintes temas: juventude, conflito, violência, violência escolar, política pública, política educacional, educação e escola.

*** Professor titular da Faculdade de Direito da Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Possui graduação em Direito pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (1993), mestrado em Direito pela Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (1996) e doutorado em Direito pela Universidade Federal de Santa Catarina (2003). Tem experiência na área de Direito, com ênfase em Filosofia do Direito, atuando principalmente nos seguintes temas: direitos humanos, poder judiciário, ética, e teoria do direito. É Editor da Revista Direito e Práxis. Bolsista de Produtividade em Pesquisa do CNPq. Cientista do Nosso Estado da FAPERJ.

SUMÁRIO: Introdução. 1. O Sistema Socioeducativo e o Adolescente. 2. Pressupostos fenomenológicos da pesquisa. 4. Trajetória metodológica. 5 Conclusão. Referências.

INTRODUÇÃO

A fenomenologia estuda os fenômenos em si, e parte do pressuposto de que tudo o que podemos conhecer do mundo restringe-se à consciência desses fenômenos. Todas as sensações humanas são interpretações do vivido, constituídas por fenômenos da consciência e, portanto, possuem intencionalidade. A vivência corresponde a todo ato psíquico de consciência e, por isso, é também intencional, e o que caracteriza uma vivência como fenômeno é a manifestação de aspectos que definem sua essência. A intencionalidade, por sua vez, é uma característica fundamental da consciência, pois esta sempre será a consciência de algo (Husserl, 1996).

O significado representa a intencionalidade na consciência, pois ao utilizar uma palavra para designar determinado fenômeno evidencia-se a significação (noema) individual que se formou sobre esse objeto ou fato. A mesma significação atribuída por diversas pessoas (ou um grupo delas) a um mesmo fenômeno forma a essência dele (noesis). (Husserl, 1996).

A significação através da busca da essência é a lógica da fenomenologia; é uma maneira de conhecer o mundo. Entre o fenômeno e o fenomenológico, entre a aparência e a essência, podemos compreender que tudo o

que se oferece ao nosso conhecimento pode ser chamado de realidade fenomênica; mas o conhecimento intenciona também a realidade essencial: fenomenológico é todo procedimento metodológico que, partindo dos fenômenos, nos conduz ao conhecimento da essência. Da aparência à essência dos fatos, isso é Fenomenologia (Petrelli, 2001, p. 16).

Busca-se, neste estudo, os sentidos e significações atribuídos pelos adolescentes em liberdade assistida à escola, à violência e ao cumprimento da medida. Ao abordar o adolescente em conflito com a lei, como sujeito deste estudo, pretendemos compreender o meio social no qual ele está inserido, destacando a escola como espaço de interação. A escola representa um ambiente de vivências e relações sociais entre diversos indivíduos, incluindo aqueles que têm, por lei, o direito à educação, frequentando-a. Em busca dos sentidos e significações atribuídos por esses adolescentes à escola, à violência e ao cumprimento de medida, formulamos a seguinte questão de pesquisa: conhecer os impactos e as tensões entre o sistema socioeducativo

e o educacional a partir das significações dos adolescentes infratores sobre a escola, a violência e o cumprimento da medida.

O objetivo deste estudo é descrever as significações atribuídas à escola, à violência e ao cumprimento da medida pelos adolescentes que cumprem medidas socioeducativas no Centro de Referência Especializado de Assistência Social (CREAS) em Cáceres-MT. A relevância desta investigação está no fato de que o abandono e a defasagem escolar são recorrentes entre esses adolescentes, conforme evidenciado em pesquisas científicas de Ferreira (2011), Bazon (2013), Tiellet e Batista (2024). Essa problemática aponta para uma relação de causa e efeito entre o cumprimento da medida socioeducativa, a obrigatoriedade da frequência escolar e os índices de evasão e defasagem educacional. A dificuldade de efetivação de um Sistema Socioeducativo “humanizador, que promova a formação de consciência crítica dos adolescentes sobre seus atos e sobre a sociedade e que projete esperança no futuro desses sujeitos” (Tiellet, 2023, p.6) impacta a escolarização desses adolescentes e revela um problema social possivelmente decorrente da carência de políticas públicas adequadas, o que contribui para a reincidência no ato infracional e a exclusão social.

217

Para embasar essa análise adotamos a Fenomenologia de Maurice Merleau-Ponty, como abordagem teórica, fundamentada na ideia de que o ser humano atribui sentido e significado ao mundo a partir de suas experiências (Assunção, 2012, p. 25). Segundo essa perspectiva, o homem interpreta a realidade com seu corpo encarnado, e cada nova experiência gera novas percepções e significados.

Metodologicamente, foram identificadas unidades de significação para descrever os sentidos expressos pelos adolescentes em seus discursos sobre a relação entre escola, violência e o cumprimento da medida. O estudo se desenvolveu dentro de uma abordagem qualitativa, possibilitando a compreensão das experiências e percepções desses jovens em conflito com a lei.

Entre as instituições que compõem a rede de assistência social do município de Cáceres, Mato Grosso, destaca-se o único Centro de Referência Especializado de Assistência Social (CREAS), responsável pelo acompanhamento de adolescentes que cumprem medidas socioeducativas em regime de liberdade assistida. Segundo a instituição, há um número significativo de adolescentes nessa condição que apresentam defasagem escolar. Embora o acesso à educação seja um direito fundamental garantido pelo Estatuto da Criança e do

Adolescente (ECA), em vigor desde 1990, esses adolescentes devem receber escolarização e formação profissional, conforme estabelece o inciso XI do Art. 124 do ECA. A defasagem escolar é definida pela discrepância entre a idade e ano escolar do estudante.

Dados do CREAS/Cáceres-MT (2022) indicam que a idade média dos adolescentes em cumprimento de medida socioeducativa é de 16 anos, e mais de 88% deles apresentam defasagem escolar. A média da defasagem registrada é de 4,2 anos, de acordo com cálculos realizados a partir das informações fornecidas pela instituição.

Essa expressiva defasagem escolar contribui para a exclusão do adolescente em conflito com a lei do ambiente escolar, tanto por fatores externos quanto por sua própria desistência. A exclusão pode ser compreendida da seguinte forma:

O conceito 'exclusão' tem o mérito de ampliar a compreensão de problemas que fazem parte das relações sociais no modo de produção capitalista, mas que não podem ser explicados tão somente pela expropriação da terra ou pela apropriação do produto do trabalho, dos meios de produção e de sobrevivência. A nova questão social que dá evidência aos excluídos dos benefícios da riqueza produzida socialmente também inclui, no debate, a opressão, a discriminação e a dominação, exigindo um tratamento teórico-prático adequado, tendo por base as relações sociais de exploração/expropriação, próprias do modo de produção capitalista. (Ribeiro, 2006, p.159)

218

Os fatores que contribuem para a exclusão do adolescente infrator do ambiente escolar podem ser compreendidos a partir da análise das origens históricas da escola e da educação formal, e também pela percepção que os docentes têm desses estudantes (Tiellet; Batista, 2024).

Os participantes deste estudo são adolescentes que cumprem medida socioeducativa em regime de liberdade assistida. No início da pesquisa, o número total de adolescentes variava entre 70 e 80, conforme dados do CREAS. Esse quantitativo, no entanto, sofre constantes alterações em razão da aplicação de novas medidas e do encerramento de outras. Além disso, as infrações de trânsito deixaram de ser acompanhadas pelo CREAS, passando a receber as medidas de prestação de serviço à comunidade ou pagamento de cestas básicas, o que eliminou um perfil específico dentro deste estudo.

Para a seleção dos participantes adotamos critérios de inclusão e exclusão e estabelecemos a faixa etária entre 15 e 17 anos, de ambos os sexos, e estar cumprindo medida socioeducativa por atos infracionais, assim classificados, em ordem de prioridade: infrações contra o patrimônio; envolvimento em brigas e porte ilegal de arma. Esses critérios foram

definidos para garantir maior abrangência na seleção dos participantes. O número final de participantes foi determinado pelo critério de saturação, o qual estabelece a interrupção da inclusão de novos sujeitos quando os dados coletados começam a apresentar repetição ou redundância, tornando desnecessária a ampliação da amostra (Fontanela, 2008). Esse método mostrou-se o mais adequado ao se considerar as limitações de acesso aos adolescentes, os quais compareciam ao CREAS apenas em situações esporádicas, o que tornou o processo de coleta de dados relativamente lento. Assim, o número de participantes foi definido somente no final do processo, totalizando seis adolescentes entrevistados, ao se atingir a saturação das informações.

As entrevistas foram conduzidas a partir de uma pergunta norteadora que introduzia a conversa: o que o adolescente considerava positivo na escola e o que poderia ser melhorado? A partir dessa questão inicial, a conversa prosseguia até que fosse possível identificar percepções e juízos de valor em relação à escola, à violência e ao cumprimento da medida.

A preservação do anonimato dos participantes foi garantida durante todo o processo de coleta de dados, sendo prevenindo qualquer tipo de dano psicológico, moral, intelectual ou cultural, obedecendo ao protocolo estabelecido no Comitê de Ética, cujo número do Parecer de aprovação é 641.242 do CEP/UNEMAT. Além disso, a integridade dos entrevistados foi assegurada à medida que a pesquisa se realizou de maneira integrada com o cumprimento da medida socioeducativa, no ambiente do CREAS e no convívio com as pessoas envolvidas naquele contexto. Em nenhum momento houve recusa, por parte dos adolescentes, em participar do estudo, os quais foram identificados por pseudônimos, preservando sua identidade.

As transcrições das entrevistas foram compatibilizadas com as anotações do diário de campo, permitindo a definição das unidades de significação com base na frequência de ocorrência dos temas nas falas dos entrevistados. Para tanto, trechos das declarações foram extraídos e organizados em células correspondentes a cada unidade de significação, formando a matriz para análise nomotética. Esse tipo de análise tem o objetivo de revelar as essências dos fenômenos estudados, identificando elementos invariáveis nas perspectivas apresentadas nos discursos dos participantes (Sadala, 2014).

A síntese das unidades de significação, juntamente com a análise da frequência de suas ocorrências, possibilitou a definição das essências das percepções dos adolescentes em relação às temáticas abordadas. A partir desse processo, tornou-se viável descrever essas significações

e, em seguida, analisá-las de modo aprofundado.

1 O SISTEMA SOCIOEDUCATIVO E O ADOLESCENTE

Os adolescentes em conflito com a lei têm direito à educação, garantido por lei, e, como parte da medida socioeducativa, são obrigados a frequentar a escola. No entanto, a relação entre a obrigatoriedade de permanecerem na escola e a capacidade da instituição de incluí-los pode gerar desgastes e conflitos.

Esses jovens estão presos, em um ciclo de proteção e punição, pelo Estado, que pretende ressocializá-los. Essa relação paradoxal entre punir e proteger se torna mais complexa quando o Sistema Socioeducativo é confundido com a estrutura de segurança pública.

As políticas públicas frequentemente adotam uma abordagem maniqueísta, dividindo o mundo em certo e errado, sem considerar as relações conflituosas como um problema sistêmico. A punição é comumente considerada uma forma de compensar o dano causado, ao invés de se concentrar em reduzir a violência.

Os discursos moralistas e o senso comum podem estigmatizar os adolescentes em conflito com a lei e desconsiderar os contextos e condições em que ocorreram esses atos. Mesmo com o objetivo de inclusão social, as políticas públicas podem tratar esses jovens como sujeitos já estigmatizados.

O Estatuto da Criança e do Adolescente representou uma mudança de paradigma na defesa dos direitos dos jovens, mas a prática do Sistema Socioeducativo ainda não alcançou plenamente os objetivos do ECA, destacando a falta de incorporação da real função desses sistemas, conforme afirma Costa (2006):

Levantamentos realizados no Brasil mostram que as condições de aplicação das *medidas socioeducativas* têm sido inadequadas à promoção do desenvolvimento dos jovens. No que se refere às intervenções, Bazon (2002) e Brito (2003) observam que o enfoque socioeducativo não se sobrepôs ao correccional-repressivo e assistencialista, mas que estes coexistem e justapõem-se, tornando difícil o alcance de resultados positivos esperados da aplicação das medidas: o atendimento ainda caracteriza-se fortemente pelo enfoque da punição e pelas concepções patologizantes acerca da adolescência e do ato infracional. A ‘cura’ do sintoma-infração ainda é o objetivo das ações terapêuticas, via de regra centradas no indivíduo. (Costa, 2006, p. 349, grifo do autor)

O alcance de êxito na proposta do Estatuto da Criança e do Adolescente requer uma mudança de paradigmas em relação ao Sistema Socioeducativo. A aproximação entre proposta, intenção e prática da política socioeducativa não se vislumbra, mantendo as mesmas condições postas. A imposição de medidas socioeducativas tem sido a ação mais direta no acondicionamento dos adolescentes em conflito com a lei, e parece reduzir toda a percepção do Sistema Socioeducativo como Política Pública.

Medidas socioeducativas foram concebidas como medidas de proteção, voltadas às condições do ato infracional e do adolescente infrator. São seis as medidas socioeducativas estabelecidas pelo ECA, de acordo com o artigo 112:

- I – advertência;
- II – obrigação de reparar o dano;
- III – prestação de serviço à comunidade;
- IV – liberdade assistida;
- V – inserção em regime de semiliberdade;
- VI – internação em estabelecimento educacional.

221

O cometimento de determinado ato infracional não define a medida a ser estabelecida e seu tempo de cumprimento, do mesmo modo que a determinação de uma medida socioeducativa não está ligada diretamente a determinado ato infracional cometido. São diversos elementos a considerar, entre os quais a capacidade de cumprimento da medida, gravidade e circunstância do fato.

As medidas socioeducativas têm natureza sancionatória, porém conteúdo prevalentemente pedagógica, conceito incorporado na proposta inicial contida no esboço de uma Lei de Diretrizes Sócio-educativas – LDS. Que estabelece todo um aparato de caráter retributivo e pedagógico a disposição do Estado e da sociedade para o enfrentamento da questão da chamada delinquência juvenil. Enquanto instrumento de segurança pública, o ECA propõe, paralelamente, a construção de políticas públicas básicas fundamentais de caráter preventivo. (Cunha, 2007, p. 29-30)

A medida socioeducativa é determinada por sentença judicial e cabe ao Sistema Socioeducativo dar significado ao seu caráter retributivo e pedagógico. No entanto, a implementação eficaz desse sistema enfrenta obstáculos por não ser uma prioridade para os agentes políticos e a Administração Pública.

A socioeducação não é um tema amplamente aceito pela sociedade, o que significa que não traz benefícios políticos para os agentes públicos. Mesmo com a promulgação do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), as ações do Sistema Socioeducativo ainda estão longe de atingir os objetivos estabelecidos pela legislação.

O poder público não criou a estrutura necessária para efetivar a lei, apesar da atuação institucional do Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo (SINASE) e do Conselho Nacional de Direitos da Criança e do Adolescente (CONANDA).

É necessário mudar os paradigmas que perpetuam a exclusão social desses grupos. As políticas públicas voltadas para a juventude e adolescência, incluindo as do contexto socioeducativo, exigem uma agenda de urgências para atender aos desafios da implementação eficaz da política de atendimento socioeducativo e integração desses adolescentes na sociedade.

2 PRESSUPOSTOS FENOMENOLÓGICOS DA PESQUISA

222

A palavra “fenômeno” carrega em si muito do que a fenomenologia busca compreender. Sua origem grega remete ao significado de “aparência” (Petrelli, 2001), e aos e considerar os sentidos como instrumentos da percepção, a aparência representa tudo o que é sensível na realidade, sem, necessariamente abranger a experiência direta e imediata com ela.

Os elementos do mundo são percebidos pelos sentidos: visão, audição, tato, paladar e olfato. Tudo o que aparece pode ser percebido por seres vivos dotados da capacidade de conhecer, reconhecer e reagir. E toda a aparência, portanto, pressupõe um espectador. Sendo a percepção dependente do sujeito que percebe, tudo o que é aparente adquire um caráter plural.

Nesse campo de estudo, a palavra assume a função de evidenciar as recorrências das experiências. O registro dos sentidos organiza-se em unidades a partir das essências dos fenômenos vivenciados. A essência de um fenômeno se define pela repetição de uma palavra para nomeá-lo. A atribuição de significado a um fenômeno é compreendida como *noema*, enquanto a incidência desse significado determina a *noese*, que representa a essência do fenômeno (Husserl, 1996).

Merleau-Ponty, com base nas ideias de Husserl, propõe um retorno às coisas em si mesmas, buscando capturar as essências dos objetos e suas qualidades. Essa abordagem

considera as coisas como parte de um mundo vivido e experienciado, que forma um mundo previamente refletido sobre o qual se constrói o conhecimento científico.

A fenomenologia de Merleau-Ponty caracteriza-se por sua perspectiva existencialista, que se concentra na existência humana em um mundo pré-existente. Nessa visão, o homem é inseparável de seu corpo e se encontra imerso em seu mundo, tempo, espaço e ação. O homem encarnado em seu corpo é o "sujeito percebedor" (Merleau-Ponty, 2004).

Diferentemente de Husserl, Merleau-Ponty descreve o "homem histórico" que existe e evolui no mundo, afastando-se do abstrato e se conectando com a realidade concreta.

‘A verdade não habita o homem interior’, ou seja, ‘não há homem interior’, há o homem no mundo e é no mundo que ele se conhece. Isso supera a noção de uma consciência fechada sobre si própria. Não se trata de negar o mundo interior, como o fazem os empiristas, e não nega a existência do mundo exterior, como o fazem os idealistas. A experiência vivida, pré-reflexiva do ser no mundo (*être-au-monde*), no sentido de ser lançado ao mundo, com a sua intencionalidade, numa concepção fundante da fenomenologia merleau-pontiana, voltada para a compreensão do homem como ser em situação, nunca totalmente livre, mas num mundo também nunca totalmente acabado: nascer é, ao mesmo tempo, nascer do mundo e nascer no mundo. O mundo já está constituído, embora também nunca completamente. Sob a primeira relação, somos solicitados; sob a segunda, somos abertos a uma infinidade de possibilidades. Porém, essa análise ainda é abstrata, porque existimos sob as duas relações ao mesmo tempo. Não há jamais, pois, determinismo e tampouco escolha absoluta, nunca sou coisa e nunca consciência *pura* (Sadala, 2014, p. 06, grifo da autora)

223

Merleau-Ponty propõe uma dialética que não busca a síntese, mas evidencia a concepção de ambiguidade, a qual nunca chega a uma superação absoluta. Para esse autor, não existe uma verdade absoluta, nem mesmo em relação à própria ambiguidade, pois a constante transformação impede o estabelecimento de certezas definitivas. O homem, por sua própria natureza, está sempre em movimento, inserido em uma dialética sem síntese.

A encarnação e a transcendência resultam em uma única experiência integral, definida por Merleau-Ponty como "entrelaçamento de minha vida com as outras vidas, de meu corpo com as coisas visíveis, pela confrontação de meu campo perceptivo com aquele dos outros, pela mistura de minha duração com as outras durações" (Merleau-Ponty, 1964, p. 173). Assim, sua abordagem ultrapassa uma relação puramente cognitiva e passa a ser uma "relação de ser", onde o sujeito se define por seu corpo, seu mundo e sua situação (Silva, 2011). Desse modo, cada corpo, conforme sua estrutura, seleciona suas próprias formas de adaptação, que nunca se

repetem de maneira idêntica, seja em relação a outro corpo ou a si mesmo em diferentes momentos e lugares.

Para Merleau-Ponty, os objetos e fatos podem ser percebidos a partir de diferentes perspectivas espaciais e temporais, e é dessa variabilidade que se constrói a Fenomenologia da Percepção. Esses conceitos, relacionados à estrutura espaço-temporal da percepção, fundamentam a metodologia fenomenológica desenvolvida por Merleau-Ponty:

Quando solicito as descrições de vários sujeitos sobre determinado fenômeno que investigo, compreendo que cada um dos sujeitos a faz segundo a sua perspectiva de perceber o fenômeno, e as percepções em tempo e locais diversos, por pessoas diferentes, doam-se a mim como várias visões perspectivais do fenômeno, as quais cruzam-se na intersubjetividade e apresentam-me significados comuns que me permitem compreender a estrutura do fenômeno. No momento seguinte, quando faço a interpretação fenomenológica dos dados, a visão da estrutura do fenômeno é compreendida dentro da minha perspectiva de pesquisador, que é uma outra perspectiva, outro campo, outro horizonte, agora o do conhecimento científico. Estes dados interpretados me permitem atingir um campo específico de generalidades, que posso afirmar pertencerem à estrutura geral do fenômeno. (Sadala, 2014, p. 7)

224

A convergência de várias perspectivas, no entanto, nos leva a perceber a estrutura do fenômeno, ou seja, a diversidade de sujeitos (sujeitos percebedores) apresentaria uma significação mais próxima do real, sem contemplar uma dimensão total. Para Merleau-Ponty, seria uma abstração se o fenômeno se apresentasse na sua dimensão total.

A Fenomenologia de Merleau-Ponty contempla o homem encarnado em seu corpo e o torna sujeito de percepções, complementa as carências da redução transcendental de Husserl que não dava uma resposta satisfatória quanto à percepção do homem enquanto sujeito cultural.

4 TRAJETÓRIA METODOLÓGICA

Ao retomar as unidades de significação, para defini-las adotamos o procedimento de Moreira (2005), estruturado em três etapas: relato ingênuo, identificação das atitudes e interpretação. As entrevistas foram gravadas e complementadas por anotações de campo. Os depoimentos foram mantidos em sua forma original, caracterizando o relato ingênuo.

A identificação das atitudes envolveu capturar o sentido geral, identificando os objetivos e os resultados pretendidos. Definimos as unidades mais significativas dos discursos

e estabelecemos a matriz nomotética. Em seguida, procedemos à descrição de cada unidade de significado, aplicando a redução fenomenológica (*epoché*) para suspender intencionalidades externas. Após essa descrição, procedemos à das essências do fenômeno, aproximando as intencionalidades isolada, e consideramos a coerência com o discurso do sujeito e o contexto.

Seguimos também o modelo de Giorgi (1985), que consiste em quatro etapas: leitura geral, definição de unidades de significado, expressão das unidades e formulação de uma síntese.

As unidades de significação são trechos dos discursos que respondem aos interesses do pesquisador. Após transcrever os depoimentos, analisamos individualmente cada fala e as articulamos para estabelecer nossa compreensão. Após essa análise, estabelecemos as unidades de significação (análise ideográfica) e realizamos a análise nomotética, estabelecendo convergências e categorizando os dados. Essa análise envolveu a síntese da estrutura do fenômeno.

Na construção da percepção sobre as unidades de significação (escola, violência e o cumprimento da medida) pretendemos perceber a estrutura do pensamento individual, comum nos vários sujeitos. As unidades de significação não são respostas diretas de perguntas feitas, mas aglutinações dos discursos dos adolescentes, portanto, não há relação direta entre perguntas e unidades de significações. Selecionamos cinco unidades de significação:

I. *Unidade de Significação “ir à escola”* - Trata-se de uma experiência positiva enquanto afirmação direta sobre o ato de ir à escola, mas quando relacionada à obrigação, torna-se uma experiência pesada, impositiva e feita sem prazer. O aspecto positivo está ligado ao convívio com os colegas e o negativo liga-se ao ensino. Ir à escola não está relacionado ao cumprimento da medida socioeducativa e nem à condição de adolescente em conflito com a lei. É uma imposição social percebida como determinante para melhores condições de futuro.

II. *Unidade de Significação “mudanças na escola”* - A escola não precisa ser mudada. A escola é mantida estática para que mantenha o sentido de segurança. Mudança seria desestruturação. Não se vê como capaz de descrever uma proposta melhor de escola, por isso é mantida como está. A escola é percebida como estrutura física e pedagógica. As relações sociais que ocorrem na escola são tratadas como distintas do espaço escolar. As amizades são percebidas como relações externas a escola.

III. *Unidade de Significação* “cumprimento da medida e a escola” - É uma condição que se busca ocultar. É passível de discriminação quando descoberto. Teme-se o isolamento mais do que atos discriminatórios. É um segredo que precisa ser mantido. Pode ser percebido como agressivo ou perigoso.

IV. *Unidade de Significação* “Percepção sobre os colegas em relação à discriminação e a violência” - Os colegas acham que quem cumpre medida socioeducativa é malandro. Os colegas têm receio de furtos e agressão física. O agressor tem um estereótipo. Agressor pode vir a ser o outro e não ele. Discriminação ocorre com que se estereotipa como transgressor. É função dos professores controlar os atos de violência na escola.

V. *Unidade de Significação* “Percepção sobre o professor e corpo técnico em relação à discriminação e a violência” - O professor não gosta da profissão ou é infeliz com ela. Ele ensina por obrigação e não gosta dos alunos de maneira geral, mas individualmente pode vir a ser um amigo. O professor tem preferidos. A imagem do corpo técnico é complementar ao do professor nos aspectos negativos. O professor não é autor de violências duras, mas poder vir a cometer alguma humilhação.

226

5 CONCLUSÃO

A escola ocupa papel central na vida do adolescente em conflito com a lei, sendo seu principal espaço de inserção e socialização devido à obrigatoriedade de frequência. Inicialmente, poderíamos pensar que essa obrigatoriedade seria considerada negativa, mas, na realidade, para esses adolescentes, a escola está associada a uma perspectiva de futuro. A educação, portanto, é percebida como um dever, e, ao compreendê-la dessa forma, o adolescente assume para si a responsabilidade pelo próprio sucesso ou fracasso, especialmente no âmbito profissional.

A educação é entendida como o processo de ensino que ocorre dentro da sala de aula, enquanto a escola é o espaço físico onde esse processo se desenvolve. Para que haja ensino e, conseqüentemente, educação, é necessário um conteúdo formal. Desse modo, a educação é considerada um treinamento para o futuro, preparando o adolescente para a vida profissional.

A imagem do professor está diretamente associada à escola, mas não necessariamente à educação. Já a equipe técnica complementa essa imagem, formando uma estrutura corporativa

que protege seus agentes. Essa relação de poder confere à escola um caráter opressor, levando o aluno a se perceber como vítima nesse contexto.

Embora muitos adolescentes em conflito com a lei identifiquem o professor e a equipe técnica como principais figuras agressoras dentro da escola, as situações de constrangimento e isolamento social, impostas pelos colegas, desempenham papel determinante na sua inclusão ou exclusão do grupo escolar. Os grupos de alunos estabelecem regras internas e códigos de conduta, tornando difícil identificar atos de violência entre colegas, a menos que esses atos escapem ao controle do grupo.

Como a escola é o principal meio de interação social para esses adolescentes, eles se esforçam para preservar uma boa imagem, mantendo em segredo o fato de estarem cumprindo medidas socioeducativas. O abandono escolar, nesse contexto, está diretamente relacionado à violência simbólica sofrida. Ao ser "descoberto", o adolescente tende a se culpar por sua situação e, ao se perceber em uma posição marginalizada dentro do grupo, torna-se suscetível à discriminação. Esse sentimento de culpa o leva a evitar o contato com os colegas, transformando a escola em uma experiência negativa e, conseqüentemente, resultando no abandono escolar.

A avaliação que o adolescente em conflito com a lei faz da escola depende da qualidade das relações sociais que estabelece nesse ambiente. Conflitos tendem a impactar negativamente sua permanência na escola e seu aprendizado. Dentre esses conflitos, os mais prejudiciais são os vivenciados com os colegas, ainda que as relações com professores e equipe técnica também possam gerar efeitos negativos.

Por fim, percebe-se que as percepções dos adolescentes revelam aspectos latentes da realidade escolar. Embora não mencionem explicitamente conflitos com os colegas, a qualidade dessas relações influencia diretamente tanto o aprendizado quanto a decisão de permanecer ou abandonar a escola.

Os grupos de alunos estabeleceram regras internas, como um padrão de condutas. Nos depoimentos, as violências promovidas pelos colegas são ocultadas, mas ficam evidentes quando fogem às regras de controle do grupo.

A escola é a instituição de interação social para adolescentes, e para o adolescente em conflito com a lei é um espaço fundamental para sua ressocialização. Para permanecer pertencendo ao seu grupo social escolar (colegas), este adolescente se empenha em construir

uma imagem positiva, mantendo oculta a sua condição de infrator. Quando revelada a condição de cumprimento de medida socioeducativa, o adolescente é posto em processo de rotulação e estigmatização; passa a ser excluído de seu grupo e a sofrer atos discriminatórios. Esse processo leva o adolescente a culpar-se pela condição da própria exclusão; Ele não reage aos atos discriminatórios, o que torna a escola uma experiência negativa, levando ao abandono escolar.

As significações revelam uma relação frágil entre o adolescente em conflito com a lei e a escola. Ele é um sujeito impactado pela estigmatização e a cada relação conflituosa dentro do ambiente escolar, frustra-se por perder tudo o que empreendeu para construir uma imagem positiva e aceita.

REFERÊNCIAS

ASSUNÇÃO, Admilson Mario de. *Narrativas Silenciadas*. 2012. 101 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Mato Grosso, Cuiabá. 2012.

BAZON, Marina Rezende; SILVA, Jorge Luiz da; FERRARI, Renata Martins. Trajetórias escolares de adolescentes em conflito com a lei. *Educação em Revista*. Belo Horizonte. v. 29. n. 02. p. 175-199. jun 2013.

BRASIL. Estatuto da Criança e do Adolescente - *Lei nº 8.069/1990*. Brasília. DF. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/18069.htm>. Acesso em: 20 dez. 2014.

COSTA, Cláudia Regina Brandão Sampaio Fernandes da; ASSIS, Simone Gonçalves. Fatores protetivos a adolescentes em conflito com a lei no contexto socioeducativo. *Psicologia & Sociedade*; Porto Alegre, 18 (3): 74-81; set/dez. 2006.

CUNHA, Eliza Maria Jorge da. *Eu sei que não vou chegar aos 17 anos*: um estudo das medidas sócio-educativas em Cáceres-MT; uma cidade de fronteira. 2007. 71 p. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Mato Grosso, Cuiabá. 2007.

FERREIRA, Rosangela Maria de Araújo. *Inclusão escolar de adolescente em situação de liberdade assistida*. Brasília. 2011. 86 f. *Dissertação* (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Católica de Brasília, 2011.

FONTANELLA, Bruno José Barcellos; RICAS, Janete; TURATO, Egberto Ribeiro. Amostragem por saturação em pesquisas qualitativas em saúde: contribuições teóricas. *Cad. Saúde Pública*, Rio de Janeiro, 24(1):17-27, jan, 2008.

GIL, Antônio Carlos. O projeto na pesquisa fenomenológica. In: ANAIS IV SIPEQ. 2010. Rio Claro. *Anais...* Rio Claro: UNESP, 2010.

GIORGI, A. Theoretical justification for the use of descriptions in psychological research. In: Ashworth, P.D.; Giorgi, A.; Konning, A. (ed.). *Qualitative research in psychology*. Pittsburgh, PA: Duquesne University Press, 1985. p. 565-573.

HUSSERL, Edmund. *Husserl – vida e obra*. São Paulo: Nova Cultural, 1996. (Coleção Os Pensadores).

Merleau-Ponty, M. (1992). *O visível e o invisível* (A. Gianotti, & A. Mora, Trad.). São Paulo: Perspectiva. (Texto original publicado em 1964)

Merleau-Ponty, M. (2004). *Conversas – 1948* (F. Landa e E. Landa, Trad.). São Paulo: Martins Fontes. (Texto original publicado em 1948)

MOREIRA, Wagner Wey; SIMÕES, Regina; PORTO, Eline. Análise de conteúdo: técnica de elaboração e análises de unidade de significado. *R. Bras. Ci e Mov.* 13(4): 107-114, 2005.

RIBEIRO, Marlene. Exclusão e educação social: conceitos em superfície e fundo. *Educ. Soc.*, Campinas, vol. 27, n. 94, p. 155-178, jan./abr. 2006.

PETRELLI, Rodolfo. *Fenomenologia: teoria, método e prática*. Goiânia: Ed. da UEG, 2001.

SADALA, Maria Lúcia A. *A fenomenologia como método para investigar a experiência vivida uma perspectiva do pensamento de Husserl e de Merleau-Ponty*. Disponível em <http://www.unisc.br/portal/upload/com_arquivo/a_fenomenologia_como_metodo_para_investigar_a_experiencia_vivida.pdf>. Acessado em 29/03/2014.

SILVA, Claudinei de Freitas da. O transcendental encarnado: Merleau-Ponty e a nouvelle ontologie. *Kriterion*, Belo Horizonte, nº 123, p 159-176, jun./2011.

TIELLET, Maria do Horto. Alçar novos voos: reflexões sobre a essência e a existência através da leitura (extensão em interface com a pesquisa), 23 f. UNIVERSIDADE DO ESTADO DE MATO GROSSO. [Relatório de Pesquisa] Cáceres, MT, 2023.

TIELLET, Maria do Horto Salles; BATISTA, Thellma Vieira. A presença de estudantes em liberdade assistida: a percepção dos professores de uma escola pública do município de Arenópolis-MT. *Paradigma*, Maracay, v. XLV, n. 1, e2024003. Disponível em: <https://revistaparadigma.com.br/index.php/paradigma/article/view/1339/1349>. Acesso em 02 abr. 2025.

Submissão: 146774

Aceito para Publicação: 29/08/2025

DOI: 10.22456/2317-8558.146774