

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL**

**Faculdade de Educação**

**Programa de Pós-Graduação em Educação**

*Giovana Ferreira*

**Juventudes:**

**Trajetórias Interrompidas pelos Caminhos da Inclusão Precária**

**Porto Alegre**

**2013**

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL**

**Faculdade de Educação**

**Programa de Pós-Graduação em Educação**

*Giovana Ferreira*

**Juventudes:**

**Trajetórias Interrompidas pelos Caminhos da Inclusão Precária**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre.

Orientadora: Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Carmem Maria Craidy

**Porto Alegre  
2013**

### CIP - Catalogação na Publicação

Ferreira, Giovana  
Juventudes: trajetórias interrompidas pela  
inclusão precária / Giovana Ferreira. -- 2013.  
96 f.

Orientadora: Carmem Maria Craidy.

Dissertação (Mestrado) -- Universidade Federal do  
Rio Grande do Sul, Faculdade de Educação, Programa de  
Pós-Graduação em Educação, Porto Alegre, BR-RS, 2013.

1. Juventudes. 2. Trajetórias. 3. Escola. 4.  
Violência. 5. Comunidade. I. Craidy, Carmem Maria,  
orient. II. Título.

*Giovana Ferreira*

**Juventudes:**

**Trajetórias Interrompidas pelos Caminhos da Inclusão Precária**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre.

Orientadora: Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Carmem Maria Craidy

Aprovado em 27 de agosto de 2013.

BANCA EXAMINADORA:

---

Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Malvina do Amaral Dorneles

---

Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Nilda Stecanela

---

Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Miram Pereira Lemos

---

Orientadora – Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Carmem Maria Craidy

*Este trabalho é dedicado a todas as crianças, adolescentes e jovens que não tem assegurados os direitos fundamentais que lhes proporcionem a realização de uma trajetória de vida plena, sendo expostos cotidianamente a situações de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão.*

## AGRADECIMENTOS

Agradeço a todas as pessoas que cruzaram o meu caminho e que, por suas posturas de vida, me inspiraram na busca constante pela realização pessoal e profissional. A satisfação destas duas dimensões parece traduzir, nesta etapa de minha trajetória, o que mais se aproxima do significado da palavra felicidade. Mas o que significa felicidade? Nas simples e sábias palavras de meu pai, ser feliz é um estado que está intimamente relacionado às expectativas que temos diante da vida. E o que não nos impede de alcançá-la? A explicação poderia estar na determinação de nunca desistir, mesmo que em alguns momentos tenhamos que aproveitar as *lições* para continuar a caminhada, o que me foi ensinado por minha mãe. E do que mais precisamos para alcançá-la? Talvez o apoio incondicional aos nossos projetos, que recebo, diariamente, de Jorge Alberto. E o que é capaz de transcender este estado de felicidade? A felicidade de meus filhos, que podem se considerar privilegiados, porque têm tido a oportunidade de traçarem seus próprios caminhos, ao contrário de muitos jovens que conheceram. O que completa este estado de realização? A alegria e a presença dos amigos e irmãos. E quantas vezes precisamos recomeçar para continuar nesta busca? A resposta me foi dada em uma conversa com minha orientadora, Professora Doutora Carmem Maria Craidy: “Recomecei muitas vezes”.

*A juventude não se define simplesmente como uma etapa com contornos etários, ela é um lugar social. Se este lugar for ocupado pela desesperança e pela perspectiva de morte, é a sociedade toda que está moribunda.*

(CRAIDY; GONÇALVES, 2005)

## RESUMO

A presente dissertação versa sobre os caminhos da inclusão precária de ex-alunos de uma escola da rede estadual de ensino do Rio Grande do Sul, localizada no município de Porto Alegre. O objetivo da pesquisa é reconstituir as trajetórias desses jovens com a finalidade de apontar fatores que os levaram a cometer atos infracionais e/ou penais. A pesquisa apresentada é qualitativa e tem caráter etnográfico. Utiliza recortes das trajetórias de quatro jovens que iniciaram suas vidas escolares juntos e se envolveram em situações de violência geradas pela guerra do tráfico de drogas que assola a região onde habitam e convivem, culminando na interrupção violenta de suas vidas. O cruzamento das relações que se estabelecem – jovens, família, escola, comunidade, violência - é percebido, principalmente, através das narrativas de diferentes atores, ligados, direta ou indiretamente, às trajetórias destes jovens. A análise destas percepções, colhidas através de entrevistas com as mães, com professores, funcionários da escola, pessoas da comunidade e o olhar da própria pesquisadora, tornaram-se fundamentais para a reconstrução dos fragmentos de vida dos jovens pesquisados, bem como ajudaram a explicitar os fatores que parecem ter contribuído para o desfecho destas trajetórias. Foram explorados conceitos baseados no pensamento de Elias (1994), Arendt (2011), Bauman (2005), Zaluar (1997), Assis (1999), Peralva (2000), Wieviorka (1997). Longe de esgotar a discussão sobre as trajetórias juvenis envolvidas com a violência, como desdobramentos este estudo propõe o aprofundamento de questões que parecem fundamentais para o seu enfrentamento, como a qualidade dos espaços de socialização, educação e participação construídos e oferecidos às populações da periferia dos grandes centros urbanos.

Palavras-chave: Juventudes; Trajetórias; Escola; Violência; Comunidade.

## **ABSTRACT**

This dissertation examines what led former students of a public state school in Porto Alegre, Brazil, through paths of precarious inclusion. The research's objective is to reconstruct the trajectories of these young men in order to point out the factors that led them to commit illegal acts. The research presented here is qualitative and ethnographic. It uses cutouts of the trajectories of four young students who began their school lives together and engaged in acts of violence generated by drug trafficking war ravaging the region where they live and coexist, culminating in the violent disruption of their lives. The intersection of the relations that are established - youth, family, school, community, and violence - is perceived mainly through the narratives of different actors linked directly or indirectly to the trajectories of these young people. The perceptions collected from interviews – with mothers, teachers, school staff, and community members – along with the researcher's own point of view, were fundamental to reconstruct these young men's lives, and also helped to clarify factors which seem to have contributed to the outcome of these trajectories. Concepts explored were based on the thought of Elias (1994), Arendt (2011), Bauman (2005), Zaluar (1997), Assis (1999), Peralva (2000), and Wieviorka (1997). Far from exhausting the discussion about youth's trajectory of violence, this study presents questions whose answers seem to be crucial to address this problem, such as the quality of the spaces of socialization, education and participation built and offered to the people living in areas of poverty in large urban centers.

**Key words:** Youth; Trajectories; School; Violence; Community.

## LISTA DE QUADROS

|   |           |
|---|-----------|
| <b>Quadro 1: Taxa de Homicídio Jovem, Não Jovem e Vitimização Juvenil</b>   | <b>30</b> |
| <b>Quadro 2: Taxas de Homicídios (em 100 mil)</b>   | <b>30</b> |
| <b>Quadro 3: População da FASE – RS</b>   | <b>45</b> |
| <b>Quadro 4: Nível de ensino frequentado pelos estudantes de 18 a 24 anos (em %)</b>  | <b>59</b> |
| <b>Quadro 5: Grau de Escolaridade do Titular do Domicílio Vila São Miguel – Partenon, Porto Alegre, Rio Grande do Sul</b>   | <b>62</b> |
| <b>Quadro 6: Distribuição dos Jovens ocupados de 16 a 24 anos segundo situação de trabalho e estudo por grupo de quartis do rendimento familiar mensal – Regiões Metropolitanas e DF – 2005</b> | <b>63</b> |
| <b>Quadro de 7: Distribuição de População Jovem de 16 a 24 anos segundo situação de trabalho e estudo</b>   | <b>64</b> |

## SUMÁRIO

|  |    |
|--|----|
| 1 INTRODUÇÃO   | 11 |
| 2 MEUS CAMINHOS, MINHA TRAJETÓRIA  | 14 |
| 3 NOVO PARADIGMA DA VIOLÊNCIA  | 21 |
| 4 JUVENTUDE(S)   | 26 |
| 4.1 Implicações conceituais  | 26 |
| 4.2 Violência sofrida, violência exercida  | 28 |
| 4.3 Do Código de Menores à Doutrina de Proteção Integral                         | 31 |
| 4.4 Sistema Penal  | 43 |
| 5 TERRITÓRIOS, IDENTIDADES E REPRESENTAÇÕES                                      | 45 |
| 6 EXCLUSÃO OU INCLUSÃO PRECÁRIA?   | 50 |
| 6.1 Implicações conceituais  | 50 |
| 6.2 A Comunidade   | 52 |
| 6.3 A Escola   | 55 |
| 6.4 Inclusão precária - O Trabalho   | 62 |
| 7 TRAJETÓRIAS CRUZADAS, TRAJETÓRIAS INTERROMPIDAS                                | 66 |
| 7.1 Trajetória de Madruga  | 68 |
| 7.2 Trajetória de Bené   | 73 |
| 7.3 Trajetória de Nefasto  | 77 |
| 7.4 Trajetória de Clayton  | 78 |
| 8 CONCLUSÕES   | 79 |
| 9 REFERÊNCIAS  | 82 |
| ANEXO A – Localização da Chácara dos Bombeiros                                   | 86 |
| ANEXO B – Mapa da localização da Escola Estadual Tenente Coronel Travassos Alves | 87 |
| ANEXO C – TERMO DO CONSENTIMENTO INFORMADO                                       | 88 |
| APÊNDICE A – Questionário Fechado  | 89 |

|   |    |
|---|----|
| APÊNDICE B: Roteiro de Entrevista semiestruturada | 93 |
| APÊNDICE C – Foto (Rua da Represa)                | 95 |
| APÊNDICE D – Foto (Rua Chácara dos Bombeiros)     | 96 |

## 1 INTRODUÇÃO

A busca por entender a violência juvenil e as trajetórias interrompidas precocemente pela morte de jovens em situação de *exclusão social* enraíza-se na minha história de profissional do magistério e de antiga moradora de um bairro marcado pela violência. O cruzamento da minha trajetória profissional e pessoal com as trajetórias de ex-alunos foi o que instigou a realização da presente pesquisa.

Esta dissertação é apresentada em nove capítulos. O primeiro deles consiste nessa Introdução.

Minha Trajetória, como professora da rede pública de ensino há mais de duas décadas, oportunizou, dentre outras possibilidades, o trabalho em uma das escolas estaduais inseridas na Fundação de Atendimento Sócio-Educativo. Este trabalho desencadeou um interesse particular, na ocasião, pelas questões relacionadas à escola e às medidas socioeducativas, resultando em um primeiro trabalho de especialização intitulado “Possibilidades de Implementação de Ensino Profissionalizante na FASE/RS”<sup>1</sup>. A partir daí, surgiu também o interesse e as primeiras aproximações para a realização deste trabalho, que visa reconstituir trajetórias de ex-alunos da Escola Travassos Alves que se envolveram com atividades ligadas ao tráfico de drogas, estiveram em situação de privação de liberdade e foram vítimas de mortes violentas. Apontar fatores que levaram estes jovens a traçarem trajetórias que culminam em atos infracionais e/ou penais é o objetivo desta pesquisa, que utiliza recortes das trajetórias de quatro jovens que iniciaram suas vidas escolares juntos e se envolveram em situações de violência: dois foram mortos em decorrência da disputa do tráfico pelo controle dos pontos de venda, um morreu com complicações de saúde agravadas pelo uso de entorpecentes e o outro ainda permanece vivo, mas guarda aproximações bastante importantes com as trajetórias dos três primeiros.

O que determinou o interesse por desenvolver este estudo foi o fato de que, ao realizar as primeiras atribuições na direção da Escola Tom Jobim/FASE, em agosto de 2005, recebi em minha sala o primeiro de muitos alunos internos que haviam passado pela Escola Travassos Alves. Na ocasião com 15 anos de idade, ao ser encaminhado por um dos monitores da unidade de internação, reconheceu-me de imediato e, no desenrolar da conversa, perguntou-me se lembrava de outro aluno da escola, o qual acreditava ter assassinado. Em

2007, este jovem, ao receber progressão de medida para Internação Com Possibilidade de Atividade Externa - ICPAE, em uma de suas primeiras saídas, foi brutalmente assassinado.

Fica evidente, pelo desfecho desta e das outras três histórias, que o conceito de Violência merece ser explorado. Por este motivo, iniciamos a revisão teórica pelo conceito desta categoria, com base no pensamento de Wieviorka, bem como nos estudos realizados por Waiselfisz, e suas implicações nas questões relativas à juventude, uma vez que hoje, no Brasil, o jovem aparece como o principal autor e a principal vítima nos índices de criminalidade. Para tanto, o conceito de Juventude (Capítulo 4), a privação de liberdade – em unidades de atendimento socioeducativo e no sistema prisional – são temáticas incluídas nesta pesquisa.

Julgamos também fundamental submetermos os dados coletados, através dos depoimentos e entrevistas, à análise das representações que comumente associam a violência à pobreza. Buscamos então nas pesquisas de Peralva, Zaluar e Assis, o aporte necessário. Os dados coletados nestes estudos e nos índices publicados por diferentes institutos de pesquisa acerca do perfil do jovem envolvido com a criminalidade, porém, mostram que os fatores de risco aos quais estão expostos necessitam ser cuidadosamente considerados. A pobreza, a desestrutura familiar, a precariedade dos serviços que têm à sua disposição, a precária formação profissional, o convívio com pessoas ligadas às organizações criminosas, entre outros fatores, influenciam suas escolhas e trajetórias pessoais. O Capítulo 5, neste sentido, explora as questões relacionadas às Identidades e Representações que guardam aproximações significativas com o objeto de pesquisa.

O Capítulo Seis trata especificamente da inclusão precária a que estão submetidos os moradores de bairros e vilas localizadas nos centros urbanos e em especial na região onde está localizada a E. E. Tenente Coronel Travassos Alves, em Porto Alegre.

No Capítulo Sete procuramos reconstituir e analisar recortes das trajetórias de vida de ex-alunos da escola que mergulharam em atividades relacionadas ao tráfico de drogas, fator que os expuseram a situações de violência extrema. Para tanto, a pesquisa seguiu uma abordagem qualitativa de caráter etnográfico, onde foram utilizados como principais fontes de dados, a observação do ambiente natural e o relato de diferentes atores que participaram, direta ou indiretamente, das vidas dos jovens em questão. Além disso, conjugamos à estes

dados, a análise de documentos, pesquisas de dados, relatórios, fotografias, entrevistas fechadas e semiestruturadas, os quais forneceram um quadro mais completo da situação estudada.

Estes relatos perpassam as relações jovem/família, jovem/escola, jovem/comunidade, jovem/tráfico, e evidenciam o cruzamento de trajetórias: dos jovens entre si e entre mim e eles. É oportuno salientar que foram utilizados nomes fictícios<sup>1</sup> para designar cada um dos jovens, seus familiares e demais pessoas que relataram fatos para compor as trajetórias de cada um deles.

Por fim, na Conclusão, procedemos à análise dos dados coletados com base na teoria utilizada e oferecemos alternativas à problemática da violência juvenil num âmbito local, embora saibamos que o tema proposto abrange níveis bastante complexos.

---

<sup>1</sup> Foram utilizados os nomes de personagens do drama “Cidade de Deus”, diretor Fernando Meirelles (2002).

## 2 MEUS CAMINHOS, MINHA TRAJETÓRIA

### CAMINHOS DO CORAÇÃO

(Pessoa=Pessoa)

Há muito tempo que eu saí de casa  
 Há muito tempo que caí na estrada  
 Há muito tempo que eu estou na vida  
 Foi assim que eu quis  
 Assim que eu sou feliz  
 Principalmente por poder voltar  
 A todos os lugares onde já cheguei  
 Pois lá deixei um prato de comida  
 Um abraço amigo  
 Um canto pra dormir e sonhar  
 Eu aprendi que se depende sempre  
 De tanta, muita, diferente gente  
 Toda a pessoa sempre é as marcas  
 Da lição diária de outras tantas pessoas  
 E é tão bonito quando a gente entende  
 Que a gente é tanta gente  
 Onde quer que a gente vá  
 E é tão bonito quando a gente sente  
 Que nunca está sozinho  
 Por mais que se pense estar  
 É tão bonito quando a gente pisa firme  
 Nestas linhas que estão  
 Nas palmas de nossas mãos  
 É tão bonito quando a gente vai à vida  
 Nos caminhos onde bate  
 Bem mais forte o coração

(Luiz Gonzaga Júnior, Álbum: Caminhos do Coração, 1982)

A partir da análise dos caminhos que percorri, e de análises daí decorrentes, é possível delinear algumas implicações da identificação da esfera pessoal com a totalidade da vida profissional. Este traçado nos remete ao questionamento de Arroyo (2011, p. 33): “Quem somos? [...] o ofício de mestre faz parte de um imaginário onde se cruzam traços sociais, afetivos, religiosos, culturais ainda que secularizados”. Índios, negros e europeus, a mistura de etnias que compõe minha árvore genealógica nunca construída, com certeza foi determinante para que o processo de exclusão fosse uma grande barreira a ser vencida. Apesar da pouca escolarização, determinada pela inserção precoce no mercado de trabalho, meus pais, que se casaram há exatos cinquenta anos (comemorados no dia vinte e cinco do mês de maio<sup>2</sup>), procuraram, desde cedo, mostrar o valor que o trabalho e os estudos ocupavam em seu projeto

---

<sup>2</sup> Vera e Juarez casaram-se, no civil e religioso, no dia 25/05/1963.

de família. Eles fizeram, na fala de minha mãe, o melhor. E o melhor de que dispunham, nos anos 1970, eram as bolsas de estudos parciais em escola privada para os três filhos mais velhos<sup>3</sup>. Foi assim que ingressei, aos seis anos incompletos, numa escola que pertencia à Congregação das Irmãs Franciscanas – Escola Nossa Senhora do Brasil, localizada no Bairro Partenon, em Porto Alegre – na primeira série do então Ensino Primário.

Lembro-me dos primeiros anos de minha vida escolar com tranquilidade, apesar de estarmos em plena ditadura militar. Alfabetizei-me no tempo previsto, não havendo grandes problemas escolares. Ao terminar a 7ª série, minha matrícula foi transferida para a escola pública. Pela determinação de minha mãe, fui inscrita na seleção para ingresso no então Instituto de Educação General Flores da Cunha, hoje Centro Estadual de Formação de Professores General Flores da Cunha, em Porto Alegre.

Cursei a 8ª série e fui selecionada para ingressar no curso de Magistério, o qual iniciei em 1980, para a felicidade de meus pais, que consideravam o exercício do magistério um *sacerdócio*.

A definição de uma profissão tem a ver com o reconhecimento e prestígio concedidos pela sociedade, a qual, por deter o poder de classificar e categorizar o mundo, concede a um certo grupo profissional o controle (e o monopólio) de um determinado domínio de trabalho (NÓVOA, 1987, p. 30).

Com treze anos de idade, foi difícil ter a clareza das proporções de uma escolha profissional tão importante. Parece-me ainda hoje que eu não tinha a certeza que muitos têm, na mais tenra idade, de que sua *vocação* é para determinada profissão. Entre as lembranças mais significativas, ficou a formação de um grupo de estudantes<sup>4</sup> onde o coleguismo, o espírito de solidariedade e a amizade preponderavam. E não poderia ser diferente: estávamos nos esboçando como educadoras, e digo educadoras porque não havia nenhum estudante, naqueles anos, do sexo masculino.

As subjetividades femininas foram construídas por todos os meios de uma época (literatura, convicções científicas, etc.) para serem guardiãs da afetividade e garantir o modo adequado para educar as crianças (futuros cidadãos da pátria) de forma a serem mais facilmente governáveis. Assim, aquilo que era visto como positivo da natureza masculina, como, por exemplo, a racionalidade, era tomado como negativo no feminino, uma vez que afastava as mulheres de sua missão de habitat da afetividade – algo visto

<sup>3</sup> O casal teve quatro filhos. Pela ordem de nascimento: Carlos Adriano, Giovana, Andréa e Carlos Fabiano.

<sup>4</sup> Neste ano (2013), comemoraremos 30 anos de formatura. Para tanto o grupo tem se encontrado mensalmente desde 2012.

como indispensável nas teorias de educação do século passado. (Costa, 1995, p.168).

Dividida entre as responsabilidades do estágio supervisionado e o vestibular, fiz a opção pelo que, na minha condição de filha de um trabalhador assalariado e de uma dona de casa dedicada à educação dos filhos, me garantiria de imediato, a colocação no mercado de trabalho. A formatura foi em julho de 1983.

Entre 1984 e 1986, alguns fatos marcaram tanto minha vida pessoal quanto profissional. Prestei vestibular, em janeiro de 1984, para o curso de Letras na Faculdade Porto-Alegrense. Um ano depois do ingresso na faculdade, tranquei o curso de Letras, pois fui dispensada da Escola em que trabalhava, cujo salário servia também para o pagamento da mensalidade, com a alegação de que se reduziriam as turmas. Afastei-me do magistério entre os anos de 1987 e 1988. Casei e, junto com a chegada do primeiro dos dois filhos que tenho, fui nomeada em concurso público para o Quadro de Carreira do Magistério Estadual. A lotação foi para a Escola Estadual Doutor Oscar Tollens, localizada no Bairro Partenon, em Porto Alegre, onde nasci e fui criada.

Após uma nova nomeação, em 1992, fui convidada para trabalhar quarenta horas semanais na Escola Estadual Tenente Coronel Travassos Alves, localizada no mesmo bairro, porém atendendo a comunidades diferentes. A Escola Travassos Alves localiza-se na região da Chácara dos Bombeiros, entre a Vila Vargas, Vila Campo da Tuca e Morro da Cruz, atendendo uma população em situação de pobreza e pobreza extrema, onde o subemprego, o desemprego, as más condições de moradia, a falta de saneamento básico e o tráfico de drogas são problemas constantes. Estes fatores foram sentidos na prática para além do ambiente profissional, uma vez que, entre os anos de 1992 e 2000, residi nesta comunidade.

Em 1998 retornei à vida acadêmica, desta vez no curso de Pedagogia da Universidade Luterana do Brasil. O esforço empreendido partiu da certeza de que seria necessário buscar aprofundamento teórico para obter resultados mais significativos na minha prática docente<sup>5</sup>,

---

<sup>5</sup> Do ano de 1992 até 1999, fui professora alfabetizadora na Escola Estadual de Ensino Fundamental Travassos Alves.

além da pressão exercida pela promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (Lei nº 9394, de 1996)<sup>6</sup>.

A experiência da docência em escolas que atendiam comunidades bastante carentes foi um dos diferenciais que possibilitaram uma formação acadêmica mais sólida, aprofundada e relacionada de forma mais estreita com a educação popular. No ano seguinte, 1999, fui incentivada por colegas a candidatar-me à direção da escola. Foi assim que exerci, de 2000 a 2001<sup>7</sup>, o primeiro mandato de direção e, de 2002 a 2003, o segundo.

Durante o cumprimento deste desafio, foi necessário o planejamento de ações que possibilitassem a aproximação com a comunidade escolar e o atendimento de suas necessidades. Um dos principais objetivos era estabelecer novas relações escola/comunidade, por acreditar que o envolvimento direto da comunidade local com as questões da escola despertaria um sentimento de pertencimento e consequente responsabilização de todos por um espaço de maior qualidade educativa. Como equipe diretiva, procuramos realizar reuniões para discussão no âmbito interno (professores, funcionários, alunos) e externo (com a comunidade local, representantes da prefeitura e da administração estadual). Neste sentido, os espaços de discussão foram transformados, na medida do possível, em atividades sistemáticas: reuniões pedagógicas, formação docente, discussão e análise de temas destacados como relevantes pelo grupo de educadores e pela comunidade local, em consonância com o Projeto Político Pedagógico e com os Planos de Estudos da Instituição. Partilhávamos do pressuposto de que a escola não pode fechar-se em si mesma, pois está inserida numa realidade social, cultural e econômica concreta e interage com todos estes universos. A participação, neste sentido, é um espaço educativo riquíssimo.

Arendt (2011) corrobora com este entendimento e enfatiza que, na democracia participativa, o cidadão livre é nada mais nada menos que um cidadão codirigente. A filósofa acrescenta a fala de Kohout:

[...] Aquilo que o homem mais depende hoje bem pode ser um novo exemplo, se os próximos mil anos não se tornarem uma época de macacos supercivilizados – ou pior, de homens transformados em galinhas ou ratos governados por uma elite que obtém seu poder dos sábios conselhos de

---

<sup>6</sup> A LDBEN, no Título IX – Das disposições Transitórias, Artigo 87, Inciso IV, § 4º determinava que, até o fim da Década da Educação (1997 a 2007), somente seriam admitidos nas escolas professores habilitados em nível superior ou formados por treinamento em serviço.

<sup>7</sup> Em 2001, houve a indicação da comunidade escolar para uma homenagem feita pela Associação dos Servidores da Secretaria da Educação, em cerimônia realizada na Assembleia Legislativa do Estado do Rio Grande do Sul.

assessorias intelectuais que de fato acreditam que os homens em *think tanks*<sup>8</sup> são pensadores e que computadores podem pensar [...]. Esse novo exemplo dificilmente será estabelecido pela prática da violência, embora eu esteja inclinada a pensar que muito da presente glorificação da violência é causada pela severa frustração da faculdade de ação no mundo moderno. (ARENDDT, 2011, p. 104).

A partir da discussão dos problemas que afetavam diretamente os moradores da região, procurou-se privilegiar um planejamento conjunto, onde uma das ações estabelecidas pelos envolvidos resultou na organização da comunidade para o Orçamento Participativo do Município de Porto Alegre (OP 2001, 2002 e 2003) e também para o Orçamento Participativo do Estado do Rio Grande do Sul (2002).

No ano de 2002, a mobilização da comunidade resultou na construção de 600 metros de rede cloacal na Chácara dos Bombeiros. No Orçamento Participativo Estadual, a principal demanda da Comunidade consistia na ampliação do prédio da Escola para atendimento das séries finais do Ensino Fundamental. Foram conquistadas, em princípio, cinco salas de aula, porém a demanda não foi atendida em razão da troca de governo e de mudanças no que era considerado como prioridade.

Em 2003, a Escola Travassos Alves foi indicada, junto com outras onze escolas do Estado do Rio Grande do Sul, a participar do Projeto Escola Aberta para a Cidadania<sup>9</sup>, que até hoje tem atendido a comunidade com oficinas de qualificação, esporte e lazer. Entretanto, percebe-se que, apesar do avanço, a operacionalização destas oficinas é dificultada pelo fato do seu funcionamento estar atrelado ao trabalho voluntário.

Ainda neste mesmo ano, concluí o curso de Pedagogia. A formatura coincidiu com o final do segundo mandato de direção. Neste momento, entendi que deveria procurar outras possibilidades para desenvolver meu trabalho, compreensão aliada à necessidade de acesso mais facilitado, uma vez que, desde o ano 2000, já não mais residia na comunidade da Chácara dos Bombeiros.

Passei a trabalhar, a partir de 2003, na Escola Aberta Vila Cruzeiro do Sul<sup>10</sup> que foi criada em 1986 com o objetivo de atender especificamente crianças e adolescentes em

---

<sup>8</sup> Expressão inglesa que significa catalizador de ideias.

<sup>9</sup> O Projeto Escola Aberta para a Cidadania foi instituído pelo Governo Germano Rigotto, através da Secretaria Estadual da Educação, com recursos oriundos da esfera federal. Um dos objetivos do projeto é desenvolver uma cultura de paz através da abertura das escolas nos finais de semana.

<sup>10</sup> A Escola Aberta da Vila Cruzeiro teve como uma de suas idealizadoras a Professora Carmen Maria Craidy.

situação de rua. Mais tarde, a proposta pedagógica da escola possibilitou o atendimento de crianças e adolescentes com vínculo familiar, moradoras da comunidade da Grande Cruzeiro ou de outros locais. Crianças e adolescentes *expulsos de outras escolas das redes municipal e estadual, ou encaminhados pelos órgãos responsáveis pela demanda: Ministério Público, Conselhos Tutelares, Vara da Infância e Juventude, abrigos, e outros*<sup>11</sup>. Nos anos 2004 e 2005, dediquei 40 horas semanais ao trabalho de supervisão nesta escola.

Não houve tempo para desenvolver um trabalho mais efetivo, pois, em agosto do ano de 2005, fui convidada, pela 1ª Coordenadoria Regional de Educação/SE, a assumir a Direção da Escola Estadual Tom Jobim, que atende adolescentes em cumprimento de medida socioeducativa de internação, localizada no Complexo Vila Cruzeiro, da Fundação de Atendimento Sócio-Educativo do Rio Grande do Sul – FASE/RS. Escolas inseridas em contexto de privação de liberdade, como a FASE e Presídios do Rio Grande do Sul, têm as equipes diretivas indicadas pelas coordenadorias às quais pertencem. Este trabalho estendeu-se até o final do ano de 2009.

A perspectiva de trabalhar em um ambiente tão peculiar foi desafiadora. Mesmo com a experiência de longos anos em escolas públicas, os sentimentos despertados, no primeiro contato com uma unidade de internação, foram únicos. Uma cultura não explícita e instigadora: as portas que se abrem e fecham com o som de metal, os adolescentes que, com os olhos curiosos, acompanham qualquer movimentação e que parecem saltar para serem vistos e ouvidos, os rituais, as rotinas e as normas que se estabelecem. Além destas questões, outro fato desencadeou interesse: o encontro de ex-alunos dentro das unidades de internação.

Neste sentido, a necessidade de aprofundamento da temática que gira em torno da privação de liberdade de jovens em instituições de atendimento socioeducativo se deu tanto por questões profissionais, como por questões acadêmicas. O direito à escolarização e à profissionalização do adolescente privado de liberdade, que está estabelecido, dentre outros direitos, no Estatuto da Criança e do Adolescente – Lei nº 8.069/90, no Sistema Nacional de Medidas Socioeducativas – SINASE e no Programa de Execução de Medidas Sócio-Educativas de Internação e Semiliberdade do Rio Grande do Sul, foi um dos estudos necessários para a conclusão do trabalho de Especialização em PROEJA. No que tange à

---

<sup>11</sup> Conforme proposta pedagógica da Escola.

escolarização, as escolas, da Rede Estadual de Educação/RS, proporcionam o ensino fundamental e médio a todos os adolescentes internos da FASE/RS.

Porém, a profissionalização ainda está a cargo da Fundação que, de acordo com pesquisa realizada em 2009<sup>12</sup>, não tem atendido a totalidade dos jovens em cumprimento de medida, além de caracterizar-se principalmente por atividades laborativas que visam à ocupação do tempo livre e a geração de renda imediata.

Nos anos de 2010 e 2011, estive lotada no NEEJA Desembargador Alaor Terra que atende os apenados do Presídio Central de Porto Alegre. O trabalho desenvolvido tinha por objetivo atender as solicitações dos alunos do Núcleo em relação às preferências de leitura, necessidade de pesquisas e/ou trabalhos dirigidos pelos professores. Mais uma vez, encontrei ex-alunos da Escola Travassos Alves em contexto de privação de liberdade, o que corroborou para o desenvolvimento de uma pesquisa que contemplasse a necessidade de compreender o envolvimento destes jovens com a violência. Assim, faz-se necessário o aprofundamento das temáticas que giram em torno das trajetórias desses jovens, neste caso, oriundos de uma mesma comunidade e de uma mesma escola, que passaram pelo sistema socioeducativo e/ou penal e que se envolveram com o tráfico de drogas, a ponto de terem suas vidas violentamente interrompidas ainda na juventude.

A seguir, serão realizadas considerações sobre o conceito de violência<sup>13</sup>, com o intuito de subsidiar a análise das implicações das violências sofridas e exercidas pela população jovem, que é o foco deste estudo.

---

12 O Trabalho de Conclusão da Especialização em PROEJA (2009) tratou do tema: Perspectivas de Implementação de Ensino Profissionalizante na FASE/RS. Este trabalho foi apresentado no Fórum Mundial de Educação Profissional e Tecnológica (Brasília, 2009) e publicado nos “Cadernos PROEJA” (UFPEL, 2010).

13 Citando Georges Sorel, Hannah Arendt (2011, p. 51), ao analisar a questão da violência na política, afirma que “isso não é fácil. Aquilo que Sorel afirmou há sessenta anos, que os problemas da violência permanecem muito obscuros, ainda é tão verdadeiro como antes”.

### 3 NOVO PARADIGMA DA VIOLÊNCIA

A temática violência tem ocupado, nos últimos anos, papel de destaque na mídia, nos debates políticos e, de acordo com Sposito (2001)<sup>14</sup>, ainda que de forma incipiente, na produção acadêmica brasileira. Segundo a autora, parte importante da pesquisa acadêmica tem procurado examinar as relações entre a violência que ocorre nos bairros periféricos e favelas de alguns centros urbanos, sobretudo em regiões de domínio do crime organizado ou do narcotráfico, e a vida escolar.

Diferentes institutos de pesquisa têm dedicado exaustivos levantamentos para detectar o quadro de violências e a partir dele contemplar estudos que indiquem as políticas públicas capazes de reverter os índices que se apresentam. Tomando o estudo realizado por Waiselfisz, um dos aspectos apontados é que o motor propulsor do crescimento da violência, nos últimos anos, é o homicídio juvenil, cujos índices podem ser comparados aos “números de uma guerra”<sup>15</sup>. A principal vítima é o jovem das periferias urbanas, que tem pouco acesso a benefícios sociais básicos, o que o expõe com maior facilidade às organizações criminosas que envolvem principalmente o tráfico de drogas. Porém, é necessário o devido aprofundamento para que não se reduza um tema tão amplo a especulações superficiais que facilmente caem no senso comum.

Para contemplar esta necessidade, é oportuno fazermos referência às análises do sociólogo Wieviorka (1997), que procura redimensionar o conceito de violência dentro do atual estado de globalização. Ele afirma que há mudanças de um período a outro e que a análise de novos significados, de novas percepções e representações e de diferentes formas de abordagem são necessárias para que se estabeleça um novo paradigma da violência. O autor considera que há possibilidade de contribuição de diferentes modos de abordagem da violência para integrar uma teoria mais complexa, sendo igualmente interessante analisar como tais ideias exercem influência e predominam em diferentes épocas.

Porém, sem tentar estabelecer uma caracterização de cada grande época, tomemos a afirmação:

Precisamente, as transformações recentes, a partir dos anos 60 e 70, são tão consideráveis que elas justificam explorar a ideia de chegada de uma nova

---

<sup>14</sup> Disponível em <http://www.scielo.br/scielo>. Acesso em 10/01/2013.

<sup>15</sup> Lançamento do Mapa da Violência 2012. Vídeo. Disponível em: [www.mapadaviolencia.org.br](http://www.mapadaviolencia.org.br). Acesso em: 11/01/2012.

era, e, assim, de um novo paradigma da violência, que caracterizaria o mundo contemporâneo. Quer se trate das manifestações tangíveis do fenômeno e suas representações, ou da maneira como as ciências sociais a abordam, mudanças tão profundas estão em jogo que é legítimo acentuar as inflexões e rupturas da violência, mais do que as continuidades que por isso se deve tanto subestimar (WIEVIORKA, 1997, p. 5)

A partir da II Guerra Mundial, segundo o autor, houve a tentativa de integrar a contribuição de todas as ciências sociais e humanas na intenção de construir uma abordagem total da violência. Tal pensamento influenciou a forma como a violência foi pensada nos anos 50 e 60 do século passado, cujo raciocínio oscilou entre dois pontos de vista: a violência associada à noção de conflito e a violência “associada à imagem da crise e analisada então como a consequência ou a manifestação de um estado mais ou menos patológico do sistema considerado, por exemplo, o sistema social” (Idem, p. 11).

Neste sentido, considerava-se que a violência “possuía seu lugar nos cálculos e estratégias dos agentes que tomavam parte num conflito [instrumentalidade]”, ou [...] que ela vinha traduzir uma insuficiente integração dos agentes num sistema [expressividade]”, ideias que, para o autor, podem ser consideradas mais opostas do que complementares.

Atualmente, as noções que estão relacionadas à análise da violência se resumiriam a expressões como fragmentação, caos, decomposição:

[...] tanto como realidade histórica quanto como representação coletiva e como objeto de análise e reflexão para as ciências sociais, a violência contemporânea parece modelar um novo paradigma. Do ponto de vista teórico, esse paradigma pede que a violência seja analisada no interior de um espaço teórico complexo, capaz de integrar o campo do conflito e o da crise. Indo mais além, ampliando-se, de um lado no sentido de levar em consideração o sujeito, impossível, frustrado ou que funciona fora de qualquer sistema de normas, e de outro levando em consideração as condutas que mais além da crise são reveladoras de uma verdadeira desestruturação ou de desvios capazes de levar ao caos e à barbárie. A ideia de um novo paradigma é, portanto, comportada pelo exame das mudanças que remetem aos significados, às percepções e aos modos de abordagem da violência” (Idem, p. 14).

Ao referir-se aos níveis empregados para análise da violência contemporânea, Wieviorka distingue quatro diferenciações: o sistema internacional, os Estados (com suas preocupações internas e diplomáticas), as sociedades no interior dos Estados (com seus sistemas políticos, suas estruturas e suas dinâmicas) e o indivíduo. Este último nível de análise permitiria refletir sobre um fenômeno contemporâneo da maior importância e que,

segundo ele, tem um peso enorme sobre a produção da violência: o crescimento do individualismo moderno.

O estabelecimento de um novo paradigma da violência, então, estaria relacionado às mudanças que se referem a cada um desses níveis. A aceleração do fenômeno da globalização da economia, por exemplo, evidencia mudanças significativas que a relacionam com a violência e merecem análise mais apurada, pois

[...] não é inútil evocar os vínculos da mundialização [da economia], e o neoliberalismo que a fundamenta ideologicamente, e a violência. Com efeito, esta última alimenta-se, no mínimo indiretamente, das desigualdades e da exclusão que se reforçam com o mercado generalizado, a livre iniciativa, o rigor orçamentário e o livre comércio, e é sensível às evoluções que tornam a troca mais importante do que a produção e que ameaçam o trabalho, tanto do ponto de vista do seu significado central, enquanto sentido da produção humana, como enquanto fator estreitamente associado ao crescimento. Além disso, a violência pode se inscrever no prolongamento da fragmentação cultural que a mundialização da economia encoraja. (Idem, p.17)

A mundialização, no sentido da fragmentação cultural, além de contribuir para homogeneizar, tem efeito também de estimular processos reativos ao retraimento identitário, ao comunitarismo e ao nacionalismo contra uma cultura cosmopolita ou transnacional, o que facilitaria a compreensão de atos de violência relacionados à ofensiva ou contra ofensiva de grupos que desejam afirmar sua identidade cultural.

Paradoxalmente, o resultado pode ser o mesmo quando um grupo se apoia em uma identidade desse tipo não para resistir a uma economia mundializada, mas para dele poder participar (Idem, p.17).

A análise da violência, fruto da fragmentação social e cultural, não está somente relacionada ao nível do sistema internacional, em escala mundial, separando países e regiões. Ela prolonga-se para o interior das sociedades, onde estão presentes a miséria, a exclusão, e as formas de discriminação social e racial, que geralmente caminham juntas. Neste sentido, as percepções e representações da violência, na atualidade, mudam também quando analisadas no interior de diferentes sociedades.

No Brasil, é possível considerar que a violência é simplesmente tolerada ou suportada, “percebida quase como inscrita no funcionamento normal da sociedade” (Idem, p. 10). Peralva (2000, p. 177), conclui que

A redemocratização no Brasil não se limitou a um mero fato político, posto que veio imbricada em um conjunto de outras mudanças. Tendo como pano de fundo uma crise econômica prolongada, os contornos dessas mudanças foram em muito obscurecidos. Entretanto, a violência generalizada que as acompanhou situa-se na confluência de duas lógicas [...]. A primeira refere-se às transformações no plano social [...] e aos efeitos que daí derivaram, do ponto de vista de uma conflitualidade urbana de novo tipo. A segunda refere-se à inépcia das instituições encarregadas de garantir a ordem pública e ao seu despreparo diante das novas exigências da vida na democracia.

Os estudos desenvolvidos por Waiselfisz (Mapa da Violência, 2008-2012), assim como a maior parte das análises desenvolvidas atualmente, utilizam como indicadores a morte violenta, apesar de nem toda ou sequer a maioria das violências cotidianas conduzirem à morte de um de seus protagonistas. O que justifica e determina esta utilização é a falta de registros de outros tipos.

As violências físicas, violências no trânsito, assaltos ou furtos, que junto com outros acontecimentos que antes eram considerados como práticas de regulação das relações sociais, tais como a violência intrafamiliar, a violência simbólica contra grupos, categorias sociais e etnias, e a violência escolar, passam a contribuir para o alargamento e reconceitualização do termo. No campo dos óbitos, o Sistema de Informações sobre Mortalidade (SIM) centraliza informações de todo o país e cobre um universo mais abrangente das mortes acontecidas e de suas causas.

Ao analisar-se o quadro de violência no Brasil, baseado nas informações disponibilizadas através do SIM, verifica-se que as principais vítimas de mortes violentas são jovens, pobres e negros. Porém, afirmar que há uma simples relação entre pobreza e criminalidade ou pobreza e violência é um erro de diagnóstico. É necessário buscar explicação em outras dimensões sem desconsiderar o fato de que a pobreza tem, sim, impacto sobre o crescimento dos índices de violência – apenas não pode ser considerada determinante. E é por este motivo que esta relação deve ser sempre problematizada e contextualizada.

Neste sentido, ao falar em violência no Brasil, impõe-se uma reflexão sobre a juventude, principal vítima e principal autor da violência social. Dados publicados na série Mapa da Violência (2011) apontam que as taxas de homicídio juvenil são alarmantes desde a década de 1990 e que praticamente não se modificaram até os dias atuais. Neste estudo, porém, o autor infere que houve uma mudança radical na configuração da mortalidade juvenil.

Os “novos padrões da mortalidade juvenil” referem-se, segundo Waiselfisz, as mudanças ocorridas na inversão dos índices de mortes de jovens nas categorias: mortes por epidemias e doenças infecciosas e mortes pelas chamadas causas externas – principalmente acidentes de trânsito e homicídios. Dados publicados pelos estudos deste pesquisador apontam que, em 1980, as mortes por causas externas atingiam mais da metade das mortes de jovens no país e que, em 2004, já ultrapassavam o percentual de 70%.

## 4 JUVENTUDE(S)

### 4.1 Implicações conceituais

No Brasil, os jovens são o grupo mais vulnerável às violências, tanto como vítimas, tanto como autores. Para uma análise aprofundada destas violências, é imprescindível que se trate do conceito de juventude, pois a polêmica que gira em torno de sua abrangência é bastante evidente nos dias atuais.

“ [...] definir juventude implica muito mais do que cortes cronológicos; implica vivências e oportunidades em uma série de relações sociais, como trabalho, educação, comunicações, participação, consumo, gênero, etc. (Abramovay e Castro, 2002 b, p. 25)”.

Ao explorar este tema, não poderíamos deixar de considerar que hoje, no Brasil, são utilizados concomitantemente dois termos: adolescência e juventude. Consequentemente, múltiplas abordagens concorrem para que se estabeleça uma definição, um recorte, uma caracterização do termo juventude frente a outras categorias sociais.

Segundo o conceito utilizado pela Organização Pan-Americana da Saúde (OPS) e da Organização Mundial da Saúde (OMS)<sup>16</sup>, adolescência e juventude diferem-se pelas suas características fisiológicas, psicológicas e sociológicas. Nesta abordagem, a adolescência se constituiria num processo fundamentalmente biológico, fase na qual se acelera o desenvolvimento cognitivo e estruturação da personalidade. Abrangeria as idades de 10 a 19 anos, divididas nas etapas de pré-adolescência (dos 10 aos 14 anos) e de adolescência propriamente dita (de 15 a 19 anos).

Já o conceito de juventude abrangeria uma categoria essencialmente sociológica, que indicaria o processo de preparação dos indivíduos para assumirem o papel do adulto na sociedade, tanto no plano familiar quanto no profissional, estendendo-se dos 15 aos 24 anos. A Organização Ibero-Americana e a Organização Internacional da Juventude definem juventude utilizando o mesmo ciclo etário. Porém esta definição é complicada quando analisada sob o aspecto jurídico, pois se refere a jovens com estatutos legais diferenciados (Castro e Abramovay, 2002 a).

---

16. Citado por Waiselfisz, 2011. Disponível em: [www.mapadaviolencia.org.br](http://www.mapadaviolencia.org.br).

O recém aprovado Estatuto da Juventude define que, para efeitos da Lei, são considerados jovens as pessoas entre 15 e 29 anos, sendo que aos adolescentes entre 15 e 18 anos aplica-se o Estatuto da Criança e do Adolescente. De acordo com a UNESCO (2004), é o limite superior de idade, que marcaria o início, portanto, da vida adulta, a principal causa de discórdia:

apesar da diversidade de abordagens, o debate não é muito intenso em relação ao limite inferior. [...] No entanto, no estabelecimento do limite superior, surgem dúvidas. As fronteiras em relação à fase adulta são de fato difusas.(Idem, p.23).

Um dos aspectos que contribuem para a discussão sobre o conceito diz respeito à juventude como construção histórica e social e à conseqüente abrangência do âmbito juvenil, alargamento que assume dimensões que são inéditas na história da humanidade. Como questão social, a temática ganha relevo especialmente a partir da Segunda Guerra Mundial, quando surge a compreensão da juventude enquanto período “preparatório e de transição” entre infância e vida adulta, “marcada por uma espécie de carência ou moratória, tensionada pelas necessidades relacionadas à formação da identidade individual” (Cara e Gauto, p. 174).

Pela análise desses autores outras abordagens complementares e às vezes contrárias surgiram, transformando o termo juventude em uma categoria de difícil apreensão, pelo caráter polissêmico que assumiu. Para os autores, a concepção de *momento preparatório* convive e concorre com a concepção de *período problemático*, pois tanto uma como a outra são elementos intrínsecos ao conservadorismo e ao mesmo tempo encerram perspectivas de classe.

Uma terceira corrente, a do *jovem como solução*, surge, apontando no jovem um fator estratégico ao desenvolvimento. Sustenta-se a promoção e o acúmulo de capital humano para o enfrentamento da exclusão social aguda que ameaça grandes contingentes de jovens. Esta abordagem estaria avançando em relação às outras no que tange ao reconhecimento dos jovens como sujeitos dinâmicos nas comunidades e sociedades em que vivem, porém, os chamados *protagonistas juvenis* ainda estariam limitados pelo modelo de desenvolvimento vigente.

Por fim, Cara e Gauto analisam a corrente que compreende o jovem como *sujeito de direitos*, como a superação dos aspectos negativos que as demais abordagens carregam, reconhecendo-os como sujeitos integrais.

Esta análise corrobora com a afirmação de Pais (1997, p. 29):

A juventude é uma categoria socialmente construída, formulada no contexto de circunstâncias econômicas, sociais e políticas particulares, e portanto, uma categoria sujeita a modificar-se ao longo do tempo. Embora seja considerada, geralmente, como um todo social, cujo principal atributo é a faixa etária, deve ser tomada como um conjunto social diversificado, perfilando-se diferentes tipos de juventudes, em função de seu pertencimento de classe social, sua situação econômica, seus interesses e oportunidades ocupacionais e educacionais.

Neste sentido, a contribuição de Bourdieu (2003) é emblemática, uma vez que o autor considera abuso de linguagem referir-se a “uma” juventude, quando os universos culturais de distintos jovens são tão diferentes. Para o autor, os jovens, na verdade, são como uma espécie de terra dos homens e das mulheres, adultos para algumas coisas e, crianças para outras.

Ainda em Pais (2001, p. 11-14), é possível verificar a tentativa de compreender as características mais contemporâneas da juventude e uma proposta de construção de uma sociologia específica “que dê conta das novas realidades, exatamente a partir da crítica do conceito de transição linear, circunscrita a uma sucessão progressiva de etapas identificáveis e previsíveis em direção reta à fase adulta”. Portanto, muito diferentes dos modelos das décadas anteriores, na atualidade as palavras que definem as trajetórias juvenis são reversibilidade, oscilação, imprevisibilidade formando trajetórias alongadas, fraturadas, adiadas, frustradas.

#### **4.2 Violência sofrida, violência exercida**

De acordo com o IBGE, em 2008, a população de jovens entre 15 e 24 anos representava 18,3% do total de 189,6 milhões de habitantes do Brasil, enquanto que em 1980, representava 21,1% de jovens do total de 118,7 milhões de habitantes. No mesmo período, a taxa de mortalidade juvenil manteve-se praticamente inalterada passando de 128 para 133 a cada 100 mil jovens, o que denota uma estagnação. Porém, considerando-se as taxas globais de mortalidade da população, no mesmo período, Waiselfisz (2011) aponta, uma mudança radical na configuração de mortalidade, o que chamou de *novos padrões da mortalidade juvenil*.

Dados de 2008 apontam que, em relação a 1980, há uma drástica substituição das causas naturais pelas causas externas. De acordo com o SIM, *em 1980, as causas externas já eram responsáveis por 52,9% do total de mortes de jovens no país. Vinte e oito anos depois, em 2008, dos 46.154 óbitos, registrados [...], 33.770 tiveram sua origem em causas externas*

(*Idem, 2011*), significando dizer que alcançou o alarmante percentual de 72,1 de mortes, grande parte delas registradas como homicídios.

Outras categorias de mortes por causas externas, segundo a classificação da Organização Mundial da Saúde, são: traumatismos acidentais, lesões autoprovocadas intencionalmente (suicídios) e outros. É necessário salientar que o estudo do mesmo Instituto, publicado em 2012 – *Novos padrões da violência homicida no país* - aponta, como outras pesquisas atuais, uma aparente estagnação das taxas de homicídios no país<sup>17</sup>, mas por outro lado, constata a migração dos índices de criminalidade para regiões que antes não ocupavam os primeiros lugares neste ranking.

Neste sentido, Waiselfisz destaca que até poucos anos atrás, os percursos da violência eram bem visíveis. Havia certa previsibilidade, na comparação com dados dos anos anteriores. O que não é mais possível, pois

se a velha violência tinha atores claros, com nome, sobrenome e até endereço, tanto das vítimas quanto dos algozes, nossa violência atual adquire um caráter difuso, nebuloso, tem a virtude da onipresença e da ubiquidade, embora não possa ser muito bem identificada (*Mapa da Violência 2012*, p. 8).

Desta forma, surpreendem as posições alcançadas por Alagoas e Pará, que passam a ocupar lugar de grande destaque no panorama da violência nacional, enquanto se verifica a redução dos índices de homicídios nas cidades do Rio de Janeiro e Brasília<sup>18</sup>. Além desses deslocamentos, o estudo aponta outro processo de desconcentração, a denominada *interiorização da violência*. Quanto à vitimização juvenil (*Gráfico 1*), indica a elevação das taxas da população jovem em relação à população *não-jovem* na década 2000/2010, bem como mostra a contundência do número de homicídios dos quais os jovens são vítimas (*Gráfico 2*), principalmente os da faixa etária de 15 a 24 anos e, de 25 a 29 anos.

Segundo o diagnóstico, que já se tornou moeda corrente nas análises sobre violência urbana, observa-se hoje um aumento de crimes violentos em que homens jovens são ao mesmo tempo vítimas e algozes [...]. Considerando os contundentes dados estatísticos, certamente há um problema na relação que os homens estão estabelecendo entre si, pois são eles os autores e também as vítimas da maioria dos crimes violentos [...]" (*Zaluar, Integração Perversa*, p. 397).

<sup>17</sup> Na virada do século, havia praticamente as mesmas taxas de homicídio dos dias atuais: pouco mais de 26 homicídios por 100 mil habitantes. O que, por um lado, é um aspecto positivo, mas, por outro, demonstra incapacidade para diminuir estes índices, considerados elevados.

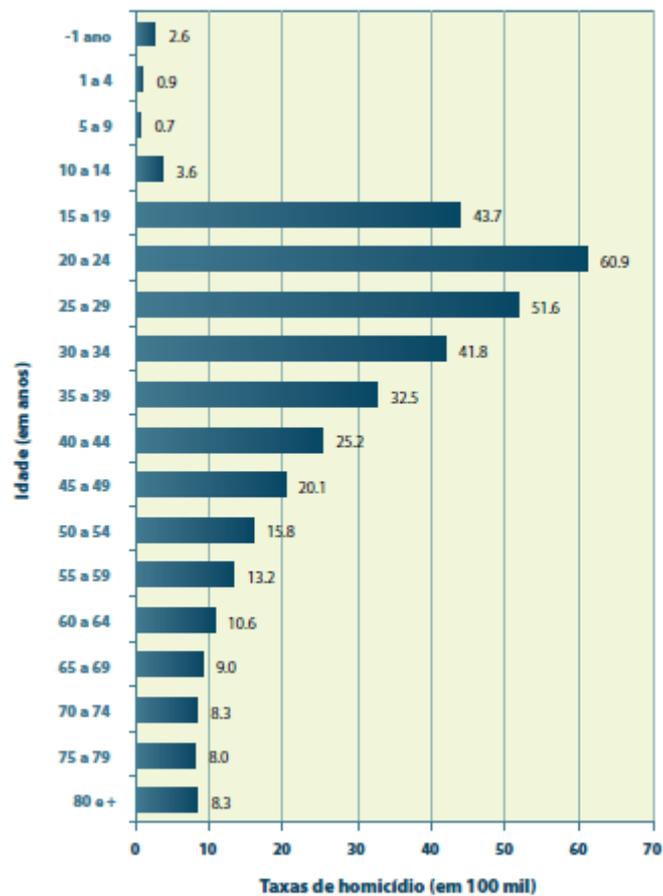
<sup>18</sup> A cidade de São Paulo, de acordo com os estudos publicados no *Mapa da Violência 2012*, é apontada como uma das cidades onde houve redução dos índices de homicídio, porém, hoje, tal redução é questionada.

Quadro 1: Taxas de Homicídio Jovem, Não Jovem e Vitimização Juvenil

| INDICADOR               | 2000  | 2001  | 2002  | 2003  | 2004  | 2005  | 2006  | 2007  | 2008  | 2009  | 2010* |
|-------------------------|-------|-------|-------|-------|-------|-------|-------|-------|-------|-------|-------|
| TAXA JOVEM              | 51,35 | 52,39 | 54,77 | 55,53 | 51,7  | 48,6  | 48,12 | 49,49 | 52,89 | 53,75 | 52,35 |
| TAXA NÃO-JOVEM          | 20,53 | 21,64 | 21,85 | 22,15 | 20,8  | 20,1  | 20,82 | 19,63 | 20,51 | 21,14 | 20,45 |
| VITIMIZAÇÃO JUVENIL (%) | 150,2 | 142,2 | 150,7 | 150,7 | 148,4 | 141,7 | 131,1 | 152,1 | 157,8 | 154,3 | 156,0 |

Fonte: SIM/SVS/MS;\*2010: Dados Preliminares

Quadro 2: Taxas de Homicídio



Fonte: SIM/SVS/MS;\*2010: Dados Preliminares

Tanto a vitimização do jovem brasileiro como a violência exercida por ele são de extrema importância para as análises suscitadas nesta pesquisa. Por este motivo é oportuno revisar a fundamentação que trata especificamente do jovem infrator no contexto brasileiro e mais especificamente no Estado do Rio Grande do Sul.

### 4.3 Do Código de Menores à Doutrina de Proteção Integral

De acordo com o Estatuto da Criança e do Adolescente – Lei 8.069/1990, são penalmente inimputáveis as pessoas menores de 18 anos. Aos adolescentes, com idade entre 12 e 18 anos que praticam ato infracional, são aplicadas medidas socioeducativas, cumpridas com ou sem privação de liberdade. Apesar de ser considerada uma das Leis mais avançadas no mundo, o ECA tem sofrido muitas críticas desde a sua promulgação. Dentre as questões mais discutidas atualmente estão o aumento da permanência do jovem infrator em unidades de internação<sup>19</sup> e a redução da idade penal.

Sobre este último aspecto, poderíamos inferir que tal discussão está circunscrita no âmbito e na forma confusa em que o conceito de juventude<sup>20</sup> tem sido tratado no senso comum. O aumento da criminalidade entre jovens, tão focado pela mídia, contribui para que a opinião pública considere o aumento do *encarceramento* como solução para a violência sofrida cotidianamente. Porém, para uma análise mais reflexiva, poderíamos citar o que diz Costa (2008, p.48):

Há certa expectativa social de que se puna quem comete delitos, responsabilizando alguns sobre determinados problemas que circundam a vida da coletividade. Assim o problema da violência que de uma forma ou de outra afeta o cotidiano das pessoas e tem causas e consequências bastante complexas, principalmente nas situações envolvendo crianças e adolescentes, tem a punição como solução vislumbrada (Costa, 2008, p. 48).

A discussão sobre privação de liberdade de jovens vai além das questões relacionadas à faixa etária que compreende dos 12 aos 18 anos. Através dos levantamentos do Ministério da Justiça (2009)<sup>21</sup>, podemos verificar que 59% da população carcerária brasileira encontra-se na faixa dos 18 aos 29 anos. Não é por acaso que existe uma preocupação crescente do poder público e dos profissionais de áreas correlatas, como educação e direito, em imprimir um caráter pedagógico tanto à execução das medidas socioeducativas, quanto à execução das penas no sistema carcerário, o que incide positivamente na recuperação e na socialização das pessoas privadas de liberdade.

Em relação ao sistema carcerário temos que:

<sup>19</sup> O adolescente que pratica ato infracional, após o devido processo, pode receber, além de outras medidas, a internação em unidades socioeducativas, por período não superior a três anos.

<sup>20</sup> Sobre a faixa etária que corresponderia à categoria *juventude*, o texto do Projeto de Lei 4529/04 – Estatuto da Juventude - define princípios e diretrizes para o Poder Público criar e organizar políticas para cidadãos entre 15 a 29 anos.

<sup>21</sup> Dados disponíveis em <portal.mj.gov.br>, acesso em 06/05/2013.

A natureza do estabelecimento penal, como funciona hoje, é hegemonicamente mais punição do que recuperação do apenado. Em tal ambiente de pouco espaço para o exercício da individualidade e da reflexão, a educação fica minimizada em seu potencial de recuperação das pessoas encarceradas.[...] É necessário mudar-se a cultura, o discurso e a prática para compatibilizar a lógica da segurança (de cerceamento) com a lógica da educação (de caráter emancipatório), pois ambas são convergentes quanto aos objetivos da prisão: a recuperação e a ressocialização dos presos (Parecer nº 4/2010, CNE/CEB<sup>22</sup>, p. 5).

É necessário dizer que as prisões brasileiras e as instituições de atendimento socioeducativo, em sua quase totalidade, não apresentam condições mínimas para o atendimento dos direitos básicos de sua população. Esta situação é uma das consequências de uma cultura punitiva historicamente legitimada, no seio da qual o direito à educação, por exemplo, é visto erroneamente como um privilégio.

Podemos constatar como essas formas de punição e de repressão se transformaram através da história, ao tomarmos o texto *Notas para uma história da privação de liberdade: Resolução de Conflitos ou Exercício do Poder Absoluto*, de Méndez (1992). O autor infere que, desde os primeiros séculos de nossa era até o início do século XVI, a prisão constituía-se somente em um lugar onde o corpo do *processado* seria preservado até a determinação da culpa e a identificação do castigo<sup>23</sup>, para o qual a pena pecuniária, por longos períodos, era a mais frequentemente utilizada.

No final da Idade Média, através da desintegração do sistema feudal e conseqüente centralização econômica decorrente do mercantilismo, surge um *mercado de trabalho ávido de mão de obra*. Constituindo-se, neste momento, *a primeira transformação importante nas funções da instituição penitenciária, pois a arquitetura cárcere, herdada da Idade Média, começa a sofrer uma mudança em relação às funções estabelecidas nos preceitos de Ulpiano*<sup>24</sup>. O controle social dos potenciais transgressores e a preparação para uma força de trabalho dócil são eminentes necessidades do processo de industrialização.

---

<sup>22</sup> Estabelece diretrizes nacionais para a oferta de educação para jovens e adultos em situação de privação de liberdade nos estabelecimentos penais.

<sup>23</sup> Emílio García Méndez acredita que os textos clássicos do jurista romano Ulpiano oferecem uma preciosa indicação para a reconstrução da história da privação de liberdade. Como exemplo cita a frase: “Carcer ad continendos, non ad puniendos homines haberi debet”.

<sup>24</sup> Ulpiano (Tiro, 150 d.C. – Roma, 228 d.C.) foi jurista do Império Romano.

A Revolução Industrial e o conseqüente impulso do capitalismo determinaram de forma contundente a construção dos Estados Modernos. Essas profundas transformações determinaram uma *nova economia política dos castigos* (Mendes, 1992, p. 13).

Os princípios iluministas originaram, no campo do Direito Penal, a Escola Clássica, que entendia que o ser humano, dotado de livre arbítrio, deveria ser punido em razão dos atos que escolheu praticar contra a sociedade. Os princípios fundamentais de legalidade e proporcionalidade desta nova era passaram a determinar que, para haver punição, era preciso que o delito fosse previsto em lei, dando assim garantias do devido processo penal.<sup>25</sup>

Quando as transformações na esfera produtiva introduziram a revolução “democrática” que estabelecia o tempo certo da privação da liberdade, nem todos foram sujeitos de direito destas transformações. As crianças e adolescentes são incorporados de forma marginal e clandestina, ficando de fora do discurso oficial do trabalho. O Direito Penal passa a ser utilizado contra os grupos de crianças e adolescentes, excluídos do processo de produção capitalista. Havia necessidade de “limpar das vistas” aqueles que incomodassem a sociedade, mesmo que só perambulassem pelas ruas, pois com o crescimento das cidades, cresceu também o número de crianças abandonadas<sup>26</sup>. Para atender tal necessidade o Código Penal substituiu os termos “julgamento” e “prisão” por “tutela” e “internamento”.

Havia uma idade mínima para submeter-se ao castigo: por volta dos nove anos de idade. Porém, as mesmas regras de julgamento e punição eram usadas para adultos, crianças e adolescentes, e a pena era cumprida no mesmo local.

Com o positivismo científico do século XIX, o Direito Penal incorporou a visão do criminoso como um “doente social”, estado determinado por fatores endógenos (biológicos) e exógenos (do meio), sendo o crime o reflexo dessas causas. A punição do indivíduo passava então pela necessidade de “tratamento” do paciente. Porém, o consenso de que não pode existir democracia sem que o direito de punir do Estado tenha limitações (não há crime sem lei anterior que o defina, nem pena sem prévia cominação legal) refreou o impulso positivista.

---

<sup>25</sup> “*Dei Delitti e Delle Pene*”- Obra Clássica de Cesare Beccaria. Mesmo antes da Revolução Francesa constituiu-se num catálogo de reformas que inspiram o Direito Penal Iluminista. É a maior contribuição teórica no processo de obtenção de certeza jurídica, tanto na necessidade de existência de uma norma prévia ao castigo, quanto de uma clara determinação do tempo previsto para a duração da privação da liberdade (Mendéz, 1992).

<sup>26</sup> As crianças abandonadas em locais públicos, os expostos, contavam com a própria sorte. Ou eram encontrados por famílias que os acolhiam, ou morriam a beira das ruas e estradas devorados pelos animais.

No Brasil, o Código Civil de 1916 basicamente regulou os direitos individuais, o direito de propriedade e o Direito de Família. Neste último, estavam especificadas as obrigações dos pais em relação a seus filhos, desde o nascimento até os vinte e um anos. Ao Estado, as obrigações são somente a título complementar, na ausência de proteção familiar.

O Código de Menores de 1927 consagrou um sistema de atendimento à criança atuando especificamente sobre os efeitos da ausência, que confere ao Estado a tutela pelo órfão e o abandonado, tornando disponíveis o direito do pátrio poder. Os chamados direitos civis, entendidos como direitos pertinentes à criança inserida em uma família padrão, em moldes socialmente aceitáveis, continuaram merecendo a proteção do Código Civil Brasileiro, sem alterações significativas.

O descumprimento de quaisquer obrigações dos pais pelo Código Civil, bem como a “conduta anti-social” por parte da criança passou a justificar a transferência da sua tutela dos pais para o Juiz e, conseqüentemente, do Código Civil para o Código de Menores. Se por um lado, o Código de 1927, conhecido como Código Mello Mattos, passou a exercer controle do Estado sobre as famílias, por outro envolveu, em torno da questão da infância pobre, juristas, médicos, industriais, policiais e jornalistas, centrando-se na delinquência, na universalização da escolarização e no tema do trabalho.

Os industriais utilizavam a força laboral do *menor* (principalmente na indústria têxtil) e entendiam que a única forma de educação para as classes populares era através do trabalho. Os juristas e os médicos defendiam a fixação de uma jornada de trabalho de seis horas para os menores e a idade mínima de 14 anos. Desta forma, a organização cronológica para o trabalho, bem como para a punição atendia aos interesses dos agentes sociais.

De acordo com SOUZA e MENEZES (2002), o Código Mello de Mattos constituiu na primeira legislação específica voltada para os *menores*, denominação dada apenas a um determinado grupo de crianças e adolescentes: os delinquentes, marginais e abandonados. Portanto, as crianças de 0 a 18 anos abandonadas, que não possuíssem moradia certa e cujos pais fossem ausentes ou não pudessem prover suas necessidades, seriam submetidas ao Código de Menores de 1927. Souza ainda destaca que os “expostos” (menores de 7 anos), os “abandonados” (menores de 18 anos), os “vadios” (meninos de rua) e “libertinos” (frequentadores de prostíbulos) foram assim caracterizados pelo Código. A mesma lei estabeleceu que os processos de internação destas crianças e o processo de destituição do

pátrio poder seriam gratuitos e deveriam correr em segredo de justiça, sem possibilidade de veiculação pública de seus dados, de suas fotos ou de acesso aos seus processos por parte de terceiros.

De acordo com Roberto Silva, membro da Subcomissão da Defesa dos Direitos da Criança e do Adolescente da Comissão de Direitos Humanos da OAB de São Paulo, como resultado das negociações para erradicação do Sistema de Roda e da Casa dos Expostos<sup>27</sup>, foi garantido que, às entidades de acolhimento de menores e aos cartórios de registros, caberia o sigilo em relação aos genitores que abandonassem os filhos.

O intervencionismo oficial na família (Artigo 131) deu aos Juízes e aos Comissários de Menores o poder de vistoriarem casas e quaisquer instituições que se ocupassem dos “menores”.

Ainda de acordo com Silva, o Código conferiu ao Juiz, através de seu Artigo 55, plenos poderes para devolver a criança aos pais, colocá-la sob a guarda de outra família, determinar-lhe internação até os dezoito anos e determinar qualquer outra medida que achasse conveniente. Através do Artigo 68, o “menor delinquente” seria separado dos condenados adultos. Neste mesmo Artigo, houve a diferenciação entre menores de 14 anos e os de 14 completos aos 18 anos incompletos. O Código de Menores estendeu a autoridade do Juiz sobre os jovens de 18 a 21 anos de idade, pois poderiam ser concedidas atenuantes frente ao Código Penal, mas determinando o recolhimento em Colônias Penais por até cinco anos.

Em 1940, O Código Penal Brasileiro (Decreto Lei nº 2.848/40) estabeleceu a inimputabilidade criminal do menor de 18 anos de idade (regulamentada pelo Decreto-lei nº 3.914/41). Institui-se a possibilidade de liberdade vigiada aos *delinquentes* maiores de 16 anos, responsabilizando a família ou os tutores pelo seu processo de regeneração, com a obrigação de reparar o dano causado e sua apresentação mensal ao Juiz.

Ao Código Penal de 1940, foram apenas acrescidos de aumento do tempo de detenção para casos de abandono, agravado por lesões corporais e morte.

---

<sup>27</sup> No Brasil, em 1726, o vice-rei determinou que todas as crianças fossem abrigadas em asilos. Foi a partir daí que a Santa Casa de Misericórdia do Rio de Janeiro adotou o Sistema de Roda, já utilizado na Europa desde a Idade Média, funcionando por mais de 200 anos. Posteriormente, o Sistema de Roda passou a ser chamado Casa dos Expostos. Em Porto Alegre, em 1837, por uma Lei Provincial (nº 9 de 22 de novembro) a Santa Casa criou a Casa da Roda. Foram definitivamente extintas na década de 1950.

A situação acima descrita, caracterizou o que se convencionou a chamar de “Doutrina do Direito do Menor”.

Entre 1930 e 1964, o emprego do Código consolidou-se principalmente para os casos de delinquência. Foi fundado, em 1940, o SAM – Serviço de Assistência a Menores – com a proposta de recuperar as crianças e adolescentes e ao mesmo tempo proteger os abandonados que precisavam do Estado para alimentar-se e estudar, instituindo o apogeu dos internatos.

No Rio Grande do Sul, através do Decreto nº 890, é criado em 1945 o Serviço Social de Menores - SESME<sup>28</sup>, vinculado ao SAM e “que tinha como finalidade prestar aos menores abandonados, transviados e pobres, assistência social sobre todos os aspectos” (SOUZA; MENEZES, 2002, p. 20).

O modelo de atendimento ao menor ancorado no controle social através das entidades de internação e conseqüentemente no Serviço de Proteção ao Menor começou a sofrer críticas no final dos anos 40 e no decorrer da década de 50, pois havia denúncias de maus tratos sofridos pelos internos e a constatação da incapacidade de recuperação dos mesmos.

Neste sentido, em Porto Alegre, no início dos anos 60, a problemática de assistência aos “menores” se agrava, gerando inúmeras críticas às políticas assistenciais em funcionamento na cidade. O abrigo de menores do Partenon, por exemplo, sofre inúmeras denúncias de irregularidades praticadas pela diretoria na administração dos recursos públicos, gerando benefícios próprios enquanto os menores recolhidos ao abrigo passavam por toda a sorte de privações (SOUZA; MENEZES, 2002, p.23)

A necessidade de que a política nacional do bem estar do menor fosse reformulada determinou a criação da FUNABEM – Fundação Nacional do Bem-Estar do Menor, em dezembro de 1964. Financeiramente autônoma, a FUNABEM incorporaria a estrutura do Serviço de Assistência ao Menor, responsável tanto pelo atendimento aos menores carentes e abandonados quanto aos infratores.

A Doutrina da Segurança Nacional brasileira<sup>29</sup> alicerçada na Escola Superior de Guerra, que por sua vez teve sua matriz na Nacional College War e na National Security Act

---

<sup>28</sup> O SESME, em 1964, foi substituído pelo DEPAS (Departamento de Assistência Social da Secretaria do Trabalho e Habitação) preparando o caminho para a criação da FEBEM/RS.

<sup>29</sup> A Lei de Segurança Nacional, promulgada em 4 de abril de 1935, definia crimes contra a ordem política e social. Sua principal finalidade era transferir para a legislação especial os crimes contra a segurança do Estado, submetendo-os a um regime rigoroso, com o abandono das garantias processuais. A LSN foi aprovada, após

americana de 1947, explicam as criações da FUNABEM e das unidades de atendimento da *FEBEM*. A concepção arquitetônica e pedagógica das unidades da FEBEM foi inspirada no modelo americano de Donald W. Winnicott<sup>30</sup>.

As Instituições FEBEM estaduais foram criadas, complementando os princípios estabelecidos aos da FUNABEM. Desta forma, seriam responsáveis por favorecer a integração social, na comunidade, dos menores que por suas condições socioeconômicas não tivessem acesso aos meios normais de desenvolvimento. Visava objetivamente o atendimento das necessidades básicas do menor: saúde, educação, recreação, segurança afetiva e segurança social. Para entendimento do contexto histórico, cabe ressaltar que a ditadura militar trouxe reformas no campo educacional, dentre eles acordos entre MEC/USAID<sup>31</sup> e a reforma universitária e, no campo político Institucional, uma nova Constituição. O que provavelmente explica o caráter militar do trabalho desenvolvido pela FUNABEM é o fato que ela foi idealizada sob a perspectiva do *infrator* e do *carente*, que para assegurar a ordem deveriam ser enclausurados<sup>32</sup>.

A Fundação Estadual do Bem-Estar do Menor, no Rio Grande do Sul, foi criada em 1969, através da Lei 5.747, e começou a funcionar em janeiro de 1970. A população atendida pela instituição, a de menores em situação irregular, era bastante diferenciada, pois abrangia os economicamente carentes, os abandonados ou em semiabandono, os *menores de rua*, os de conduta irregular e até mesmo os excepcionais. O principal objetivo era oportunizar a essas

---

tramitar por um longo período no Congresso e ser objeto de acirrados debates, num contexto de crescente radicalização política, pouco depois dos setores de esquerda terem fundado a Aliança Nacional Libertadora. Nos anos seguintes a sua promulgação foi aperfeiçoada pelo governo Vargas, tornando-se cada vez mais rigorosa e detalhada. Após a queda do Estado Novo em 1945, a Lei de Segurança Nacional foi mantida nas Constituições brasileiras que se sucederam. No período dos governos militares (1964-1985), o princípio de segurança nacional iria ganhar importância com a formulação, pela Escola Superior de Guerra, da Doutrina da Segurança Nacional. Setores e entidades democráticas da sociedade brasileira, como a Ordem dos Advogados do Brasil, sempre se opuseram à sua vigência, denunciando-a como um instrumento limitador das garantias individuais e do regime democrático.

<sup>30</sup> Psicanalista e Pediatra, o inglês Donald W. Winnicott, nasceu em 1896 e morreu em 1971. Durante os anos de guerra trabalhou como consultor psiquiátrico de crianças seriamente transtornadas que tinham sido evacuadas de Londres e outras grandes cidades, e que haviam sido separadas de suas famílias.

<sup>31</sup> MEC USAID é a fusão das siglas Ministério da Educação (MEC) e United States Agency for International Development (USAID). Estes acordos visavam aperfeiçoar o modelo educacional brasileiro. Isto constituiu-se na reforma do ensino público que atingiu todos os níveis de ensino. Criada por técnicos vindos dos Estados Unidos, este regime de ensino, além de subtrair um ano de ensino, eliminou matérias consideradas obsoletas: filosofia, latim e educação política. Pressionado pela opinião pública o governo brasileiro, em 1968, criou um grupo de estudos com o objetivo de trabalhar na reforma com uma proposta brasileira.

<sup>32</sup> Citado em “Notas sobre o direito da criança”, por Rinaldo Segundo.

crianças e jovens condições de estabelecer um processo de desenvolvimento próprio. Os atendimentos eram voltados para programas preventivos e de profissionalização.

O marco de transição entre os Códigos de 1927 e o de 1979 parece ter sido a criação da FUNABEM que moldou as Fundações Estaduais do Bem Estar do Menor, ainda hoje bem caracterizadas em alguns estados brasileiros.

O Código de Menores (Lei 6.697/79) foi promulgado no Ano Internacional da Criança e preconizava que o Juiz de Menores estava autorizado a aplicar medidas cabíveis se o menor de 18 anos estivesse classificado em alguma das situações de irregularidade previstas – Doutrina da Situação Irregular.

Para efeito deste código, considera-se em situação irregular o menor: I- Privado de condições essenciais a sua subsistência, saúde e instrução obrigatória, ainda que eventualmente em razão de: a) falta, ação ou omissão dos pais ou responsável; b) manifesta impossibilidade dos pais ou responsáveis provê-las; II- Vítima de maus tratos ou castigos moderados impostos pelos pais ou responsável; II- Em perigo moral, devido a a) encontrar-se de modo habitual, em ambiente contrário aos bons costumes; IV- Privado de representação ou assistência legal, pela falta eventual dos pais ou responsável; V- Com desvio de conduta, em virtude de grave inadaptação familiar ou comunitária; VI- Autor de infração penal. (Art. 2º da Lei 6.697/79).

As condições internas do país na segunda metade da década de 80, com movimento pela democratização, pautado na ordem dos direitos humanos (Convenção Internacional dos Direitos da Criança e do Adolescente, ONU/1989), propiciaram a adoção da Doutrina da Proteção Integral. Este grande movimento político teve como resultados as aprovações dos Artigos 227 e 228 da Constituição Federal (Assembleia Nacional Constituinte) culminando com a aprovação do ECA- Estatuto da Criança e do Adolescente, Lei que substituiu o Código de Menores. As denominações utilizadas como “menor”, “delinquentes”, “marginais” “infratores”, “carentes”, “abandonados” (situação irregular), foram eliminadas, passando-se a utilizar a classificação “crianças e adolescentes em situação de risco”. Criança – até 12 anos – e adolescente – até os dezoito anos – passam a ser definidos como pessoas em fase de desenvolvimento, merecedoras, desta forma, de proteção integral.

É dever da família, da sociedade e do Estado assegurar à criança e ao adolescente, com absoluta prioridade, o direito à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade, à convivência familiar e comunitária, além de colocá-los a salvo de toda a forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão.(CF, Art. 227)

O ECA normatizou a atuação do Poder Judiciário na defesa e a atuação do Ministério Público e dos Conselhos Tutelares na promoção e na fiscalização destes direitos, atribuindo ao Conselho Nacional, ao Conselho Estadual e ao Conselho Municipal a formulação das políticas nas três esferas para a criança e o adolescente.

A guarda, a tutela, a adoção e a investigação de paternidade e de maus tratos, casos típicos do Direito Processual Civil e do Direito Processual Penal, pressupõem ainda possibilidade de intervenção da Justiça da Infância e da Juventude e do juiz, assessorado por equipe interprofissional.

A institucionalização da criança e do adolescente passa a ser vista como última medida a ser aplicada, após esgotadas outras possibilidades. Desta forma as crianças carentes passam a ter o direito de serem amparadas nas suas famílias. Já no caso de crianças abandonadas, o tempo de internação deverá ser o mais breve possível - só o suficiente para achar uma nova situação familiar (adoção). Quanto aos infratores, não poderão mais ser privados de sua liberdade, somente em flagrante do ato infracional ou por ordem escrita e fundamentada da autoridade judiciária competente, com limite máximo de três anos de internação. A estes também, passa a ser garantido o direito à medida sócio-educativa, compatível e que tenha como eixo o caráter educativo, respeitando seu momento de formação de identidade e de relações. (SOUZA; MENEZES, 2002, p.79)

No Rio Grande do Sul, a partir do Estatuto, a FEBEM passou a ser reestruturada para atender ao novo paradigma: A Doutrina da Proteção Integral. Das instituições que atuavam na área da infância e do adolescente, com o objetivo de adequar-se a nova Lei, foram exigidas uma série de mudanças estruturais.

Como já mencionado, antes de 2002, o atendimento aos adolescentes autores de ato infracional e o abrigo de crianças e adolescentes em situação de risco social ou abandonadas estavam a cargo da FEBEM/RS. Da metade ao final da década de 90, além da descentralização, houve a implantação de escolas, sob a responsabilidade da Secretaria Estadual de Educação, em todas as unidades construídas, além do desenvolvimento de projetos de cunho artísticos/culturais durante as férias escolares.

Durante o período em que o sistema FEBEM funcionou, como também após a criação da FASE, houve processos de avanços aos quais sucederam processos de retrocesso, o que se deve não apenas à gravidade do problema dos adolescentes e às questões de ordem política, mas à tradição prisional cuja cultura nunca foi e continua não sendo superada.

A distinção entre tratamento de crianças e adolescentes vítimas de violência e abandono e de adolescentes autores de ato infracional foi um dos avanços mais significativos. Desta forma, em 1999, a área de Proteção Especial<sup>33</sup> foi transferida para a Secretaria do Trabalho, Cidadania e Assistência Social.

De fato, este novo reordenamento jurídico e institucional, através da aprovação da Lei 8.069/90, estabeleceu um marco predominantemente pedagógico às questões da criança e do adolescente no Brasil, e, especificamente no Rio Grande do Sul, estabeleceu-se um processo de mudança que buscava a qualificação do atendimento aos adolescentes em cumprimento de medida socioeducativa de internação<sup>34</sup>.

O cumprimento da medida de internação – privação e restrição de liberdade – passa a ter essencialmente caráter socioeducativo, privilegiando a reinserção social e prevenção da reincidência. Atendendo ao princípio da brevidade, a internação, em nenhuma hipótese, excederá a três anos, não comportando prazo determinado e devendo sua manutenção ser reavaliada a cada seis meses. Neste contexto, novas unidades regionalizadas foram construídas, houve contratação de pessoal e aquisição de novos equipamentos, porém neste período (implantação do ECA), surgiram conflitos e tensões nas unidades de atendimento sócioeducativo.

Com a extinção da FEBEM/RS, foi criada a Fundação de Atendimento Sócio-Educativo do Rio Grande do Sul – FASE/RS, através da Lei Estadual nº 11.800, de 28 de maio de 2002 e do Decreto Estadual nº 41.664, de 06 de junho de 2002, com o objetivo de executar medidas socioeducativas de internação e semiliberdade aos adolescentes autores de ato infracional.

O atendimento prestado pela Fundação passa a ser norteado pelo Programa de Execução de Medidas Sócio-Educativas de Internação e Semiliberdade - PEMSEIS. O atendimento pedagógico e terapêutico, através da intervenção técnica e administrativa,

---

<sup>33</sup> A Fundação de Proteção Especial do Rio Grande do Sul – FPERGS – foi criada através da Lei 11.800, de 28 de maio de 2002, e do Decreto de nº 41.651/02, com o objetivo de executar as medidas de proteção- abrigo, voltadas a crianças e adolescentes vítimas de abandono, violência física e psicológica, maus tratos ou em situação de risco social ou pessoal devido a sua conduta. Atualmente, tanto a FASE/RS quanto a FPERGS estão vinculadas a Secretaria Estadual da Justiça e do Desenvolvimento Social.

<sup>34</sup> O Artigo 121 do Estatuto da Criança e do Adolescente preconiza: “A internação constitui medida privativa de liberdade, sujeita aos princípios de brevidade, excepcionalidade e respeito à condição peculiar de pessoa em desenvolvimento”.

organizado no documento, visa a garantir os direitos individuais e coletivos dos adolescentes que cumprem medidas socioeducativas nas unidades da Fundação.

O PEMSEIS constitui-se, portanto, no resultado da tarefa de elaboração que cabe às organizações executoras de medidas socioeducativas visando a implementação das determinações previstas no Artigo 94<sup>35</sup> do ECA. Trata-se do aprofundamento teórico e da definição da metodologia de trabalho, necessária ao cumprimento das normativas legais e, principalmente, constitui-se no elo entre a proposta paradigmática expressa no ECA e o cotidiano da instituição que lida com a privação de liberdade de adolescentes (PEMSEIS, p. 17).

Atualmente a FASE possui unidades de internação e semiliberdade espalhadas pelo RS. São Unidades de Internação: Centro de Internação Provisória Carlos Santos (Porto Alegre), Comunidade Sócio-Educativa (Porto Alegre), Centro de Atendimento Sócio-educativo Feminino (Porto Alegre), Centro de Atendimento Sócio-educativo Regional de Porto Alegre I, Centro de Atendimento Sócio-educativo Padre Cacique (Porto Alegre), Centro de Atendimento Sócio-educativo Regional de Porto Alegre II, Centro de Atendimento Sócio-Educativo - Regional de Novo Hamburgo – CASE, Centro de Atendimento Sócio-Educativo - Regional de Santo Ângelo – CASE, Centro de Atendimento Sócio-Educativo – Regional de Santa Maria – CASE, Centro de Atendimento Sócio-Educativo - Regional de Pelotas – CASE, Centro de Atendimento Sócio-Educativo - Regional de Caxias do Sul – CASE, Centro de Atendimento Sócio-Educativo - Regional de Uruguaiana – CASE, Centro de Atendimento Sócio-Educativo - Regional de Passo Fundo – CASE. Quanto às Unidades de Semiliberdade, tem-se: Centro de Atendimento em Semiliberdade Regional de Santa Maria – CASEMI, Centro de Atendimento em Semiliberdade – Regional de Caxias do Sul – CASEMI, Centro de Atendimento em Semiliberdade de São Leopoldo<sup>36</sup>.

Apesar das diretrizes apontadas pelo PEMSEIS/FASE-RS contemplarem várias ações visando à mudança do paradigma da Doutrina da Situação Irregular (Código de Menores – 1979) para o paradigma da Doutrina de Proteção Integral (Constituição Federal de 1988 e ECA/1990), há muitos desafios, no âmbito da política e das instituições, para a efetivação da garantia do pleno desenvolvimento dos adolescentes em conflito com a lei, dentre os quais a natureza pedagógica da medida socioeducativa.

---

35 O Artigo 94 do Estatuto da Criança e do Adolescente trata das obrigações das entidades que desenvolvem programas de internação.

36 Fonte: Site da FASE

De acordo com a Seção VI, Art. 124, inciso XI - ECA, os adolescentes privados de liberdade tem o direito de receber escolarização e profissionalização. Além da escolarização, os procedimentos de execução de medida socioeducativa deveriam sempre ter caráter educativo, afastados da *cultura prisional*, o que infelizmente não foi alcançado.

Sobre o aspecto escolarização (Item 5.5.1, p.48), o PEMSEIS levanta entre outras considerações, a importância de que o adolescente, ao sair da Instituição, encontre espaço no mercado de trabalho, produzindo sua própria sobrevivência e conseqüentemente obtendo maior probabilidade de inclusão social.

Neste sentido Ana Paula Motta Costa<sup>37</sup> contribui, destacando que é possível e necessário oferecer ensino profissionalizante dentro da FASE. Afirma que a escola tem que fazer sentido na vida do adolescente, adquirindo maior significado através de uma aproximação do ensino com sua realidade imediata.

[...] a profissionalização pode ser uma alternativa. Por outro lado, para que dê certo e não reproduza mais segregação e exclusão, as alternativas profissionalizantes tem que estar vinculadas com uma continuidade no momento da saída dos adolescentes. Ou seja, apresentar a eles uma perspectiva de continuidade[...]. Por exemplo, continuar o curso em uma escola fora, fazer um estágio em um projeto parceiro, ser bolsista de um programa [...] (Ana Paula Motta Costa)<sup>38</sup>.

O PEMSEIS preconiza que as escolas que atendam adolescentes em conflito com a lei devam ter propostas pedagógicas que contemplem estrutura, metodologia e ação docente qualificada, visando garantir uma educação cidadã que possibilite a construção de habilidades e de instrumentos de inclusão social.

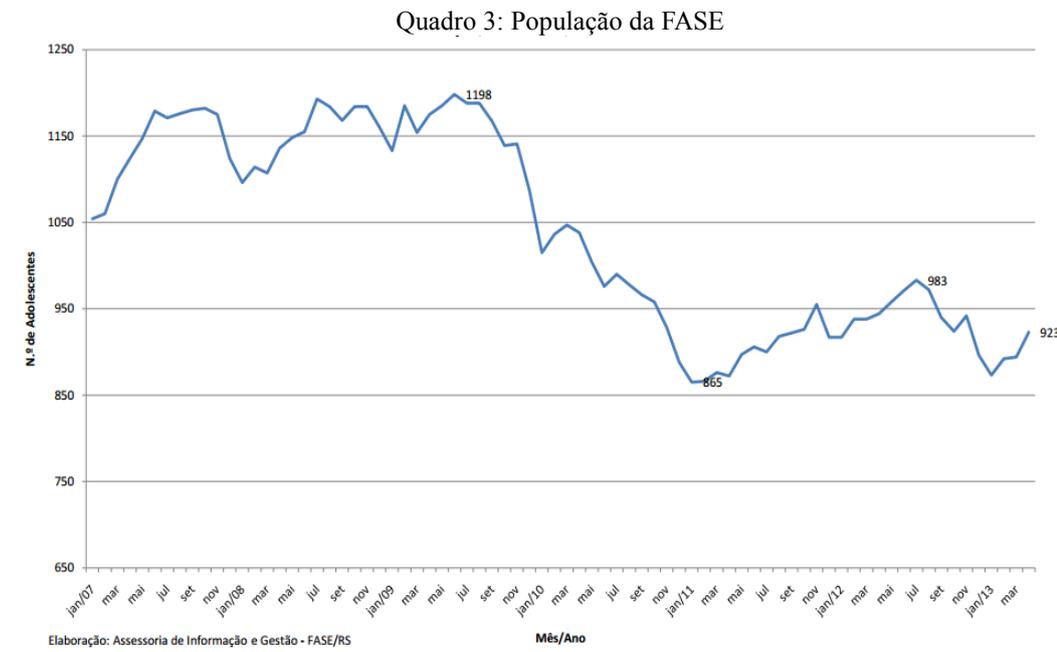
A profissionalização deverá traduzir-se em uma proposta que contemple o trabalho educativo e que tenha compromisso com a emancipação dos sujeitos e não com a ocupação do tempo e o ganho temporário. Ao mesmo tempo, deverá oportunizar a geração de renda, a vivência da obtenção de recursos a partir do próprio trabalho e do trabalho em grupo. Como o aprendizado visa à realização pessoal do adolescente, deve se articular à sua formação enquanto profissional e cidadão (Item 5.4.2).

Em pesquisa realizada em 2009(CRAIDY; FERREIRA, 2010), foi constatado que a estrutura física das Unidades de Internação da FASE, especificamente na região metropolitana de Porto Alegre, não contemplava a efetivação da escolarização e da profissionalização em

<sup>37</sup> Socióloga e Advogada, Ana Paula Motta conduziu a transição entre a FEBEM e a FASE, estando na Presidência da Instituição de 05/06/2000 até 31/12/2002.

<sup>38</sup> Mensagem pessoal. Recebida por [giborges@terra.com.br](mailto:giborges@terra.com.br), em maio de 2009.

níveis desejáveis de qualificação, problema agravado pela superpopulação – o número de internos ultrapassava a capacidade física dos prédios. Consequentemente, observava-se precariedade em todo o tipo de atendimento, inclusive no que se refere a recursos humanos. Quadro que, apesar da diminuição da população da FASE, verificada através do gráfico abaixo, ainda permanece inalterado no que se refere à qualificação do atendimento.



Fonte: Assessoria de Informação e Gestão – Fase/RS

#### 4.4 Sistema Penal

Dentre os fatos motivadores desta pesquisa está o encontro de ex-alunos da Escola Travassos Alves, tanto dentro do sistema de atendimento socioeducativo como dentro do sistema penal. Portanto, também dados relativos à população jovem no contexto prisional, tornam-se imprescindível.

Especificamente no Rio Grande do Sul, dados do Ministério da Justiça (2009) apontam que, dos 28.750 apenados, 14.346 são jovens entre 18 e 29 anos. O percentual dos jovens que cumprem pena nos presídios do Estado, 49,8%, aparece abaixo, no mesmo ano, do que se verifica em nível nacional, 59%, o que não minimiza o problema. Ainda mais preocupante é o dado referente aos presos que participam de atividades educacionais: somente 1.855 do total de 28.750. O que configura um flagrante desrespeito à lei (CRAIDY, 2010, p. 78).

Craidy (2010), ao traçar o perfil dos apenados, afirma que grande parte da população carcerária é jovem, tem baixa escolaridade, é do sexo masculino e procede dos estratos mais pobres da população. No que tange ao direito à escolarização, o sistema socioeducativo no Rio Grande do Sul tem garantido minimamente o acesso dos jovens ao ensino fundamental e médio (Craidy e Ferreira, 2010), o que não garante, porém, a qualidade necessária. Já no que se refere aos presídios, o estudo de Craidy mostra que tampouco em termos quantitativos este direito é assegurado, uma vez que apenas 6% dos apenados estudavam em 2010. Estes dados reforçam a tese da autora, corroborada por este trabalho, segundo a qual é exatamente sobre a parcela da população que já foi privada de outros direitos, entre os quais a educação, que recai com mais força a privação da liberdade.

## 5 TERRITÓRIOS, IDENTIDADES E REPRESENTAÇÕES

Atribuir apenas à pobreza, que sempre existiu no país e que teve vários indicadores melhores nas décadas de 1970 e 80, o incrível aumento da criminalidade e da violência observado nas últimas décadas, especialmente na última, é alimentar preconceitos e discriminações contra os pobres” (Zaluar, 2004, p.24).

De acordo com Touraine (apud PERALVA, 2000), graças às pesquisas de Wieviorka, afastaram-se as falsas explicações que geralmente reduzem a busca das causas da violência na pobreza, no desemprego, na desorganização familiar, na crise urbana, apesar de tais representações resistirem ao tempo. Para o pensador, a violência não surge apenas das condições sociais e urbanas, não há dois lados de uma mesma sociedade: os “de dentro” e os “de fora”. Neste sentido, ao analisarmos as condutas desviantes, deve-se pôr em questão o fato de que nem todos os jovens de periferias se tornam delinquentes ou traficantes. (Peralva, 2004, p. 12)

As análises de Assis (1999), Peralva (2000, 2004), Zaluar (2004) convergem no que tange a necessidade de buscar em outras dimensões a explicação para o envolvimento de muitos jovens pobres com a violência.

Peralva (2000) afirma, em *A escolha do crime* (p. 129-156), que nem todos os jovens favelados são bandidos, mas que a juventude favelada como tal participa de uma experiência comum, e é a partir desse fundo comum que as escolhas individuais são efetuadas.

Neste sentido, poderíamos remetermo-nos a Elias

Dentro de toda a sociedade, aparecem oportunidades em que pessoas têm que fazer escolhas e de suas escolhas e determinações podem depender o seu destino individual ou de um grupo e, em certas situações, de nações inteiras. Mas as oportunidades que ela tem de optar não são determinadas por ela. São determinadas pela estrutura específica de sua sociedade e pela natureza das funções que ela exerce dentro dela [...]. Quando o poder social de pessoas ou grupos dentro de uma mesma área social é extremamente desigual, as margens de tomada de decisão individual, para as pessoas ou grupos mais fracos, é bastante reduzida, podendo inclusive gerar lideranças como a posição de “chefe dos ladrões [...]”.(1994, p.49-51).

Há uma parte de identificação entre os jovens favelados, em geral, e os *bandidos*, pois “é, em primeiro lugar, característica de uma geração: o bandido é um jovem e recruta entre os jovens” (Peralva, 2000). O fenômeno é ao mesmo tempo particular e geral e apoia sua

interpretação na ideia de uma integração conflitiva ao individualismo de massa e a reconstrução simbólica do grupo de apoio à individuação.

Neste sentido, Assis propõe “*identificar os fatores de risco que levam um jovem a ser infrator e os fatores protetores, que agiram sobre um outro jovem, que vive no mesmo ambiente familiar e comunitário, conduzindo-o a não optar por caminhos não-infracionais*” (1999, p.21). A abordagem qualitativa empregada pela pesquisadora privilegia a história de vida de jovens que cometeram atos infracionais e que por este motivo cumprem medidas socioeducativas em instituições do Rio de Janeiro e Recife, e de seus irmãos e primos que não se envolveram em atos deste tipo.

Um dos fatores apontados nesta pesquisa é que estes jovens, provenientes de famílias expostas a fatores de riscos: pobreza, precária formação profissional, desestrutura familiar e ausência da figura paterna, envolvimento de familiares em atos infracionais e violência doméstica, *optaram* por trajetórias diferenciadas em se tratando de envolver-se ou não em atos infracionais. Por este motivo, busca outros fatores que se associaram a estes para diferenciar estas *opções* individuais como a capacidade de resiliência, por exemplo.

Outro ponto levantado pela autora, ao analisar especificamente no Rio de Janeiro, a vivência da adolescência pelos seus entrevistados, suas relações com a comunidade, com a escola, com seus círculos de amizade e lazer, com a religiosidade, com o tráfico, é que “a violência está impregnada em suas vidas e parece funcionar como princípio ordenador de suas comunidades (Idem, p. 69). Entretanto, verifica-se, a partir dos relatos de irmãos e primos de adolescentes infratores, que a opção de não envolver-se com pessoas ligadas a condutas consideradas desviantes parece ser outro fator que os diferencia.

Zaluar (2004, p.51), diz que moradores dos bairros populares enfrentam hoje, além dos repetidos tiroteios, o desvirtuamento ou enfraquecimento de suas associações de moradores e o aparecimento de um conflito religioso agudo, antes quase imperceptível. Os jovens são atraídos pelas *organizações do tráfico* sem que eles compreendam muito bem por quê. Junto com outras crianças e adolescentes, morrem numa *guerra* pelo controle do ponto de venda, mas também por quaisquer motivos que ameacem o status ou o orgulho masculino de jovens em busca da virilidade afirmada através da violência.

“as identidades flutuam no ar, algumas de nossa escolha, mas outras infladas e lançadas pelas pessoas a nossa volta, é preciso estar em alerta constante para defender as primeiras em relação às últimas” (BAUMAN, 2005, p. 19).

Zaluar e Ribeiro, ao analisarem as implicações da capacidade de organização e sociabilidade de comunidades do Rio de Janeiro e os diferentes índices de violência percebidos, lançaram à discussão os pensamentos de alguns estudiosos.

Bauman, “caracteriza o que chama de uma *era* na qual predomina o esvaziamento das instituições democráticas e a privatização da esfera pública, que indicaria o declínio do senso comunitário, além da liquefação de relações sociais nos planos afetivo, social, político e econômico”. Para Zaluar e Ribeiro, Bauman e outros pensadores, que adotam a mesma linha, refletem sobre apenas uma esfera: a ordem pública.

Porém, é Hunter que explicita que, ao analisarmos as formas de controle social, mais duas ordens precisam ser consideradas: a privada e a paroquial. A ordem pública seria aquela “também chamada metropolitana, do encontro entre estranhos e diferentes, a mais neutra emocionalmente, a mais reservada, mais formal e ritualizada, cujo controle social está a cargo do Estado”. É nessa esfera que o problema maior é apontado: na lógica do mercado, os deveres para com os cidadãos foram encolhendo, reduzidos a uma relação de troca de impostos por serviços públicos – custo-benefício.

A ordem intermediária está localizada entre as ordens privada e pública. É chamada por Hunter de paroquial e está relacionada às interações locais, com a sociabilidade entre conhecidos, ancorada em espaços de moradia e lazer. “Mesmo admitindo que se viva numa era em que identidades coletivas se fragmentam, é possível perceber que diversas pessoas fazem parte de diversas associações [...] lutando por demandas, defendendo tradições ou inovações, assumindo compromissos com as coletividades” (2004, p. 177).

Para o pesquisador, quando os adolescentes, não mais sob o controle familiar, saem para relações fora da ordem privada e começam a praticar incivildades e crimes na vizinhança, é porque se rompeu a interação entre o privado e o paroquial. Igrejas, escolas, clubes de jovens, ligas de atletas deixam de promover o controle social dos jovens. Por tanto, essas organizações vicinais seriam fundamentais na socialização desses adolescentes (Idem, p. 184).

Neste sentido, Zaluar e Ribeiro inferem que pela contínua criação de laços de confiança e reciprocidade, bases da sociabilidade em todas as culturas, as redes sociais seriam

mantidas. Estas redes nem sempre estão ancoradas no território circunscrito pela moradia. Elas atravessam bairros, cidades, nações e estão no mundo virtual. Por este motivo, “vários autores propuseram o conceito de capital social que englobaria outros conceitos como comunidade; redes de sociabilidade, reciprocidade e solidariedade; relações de cooperação e respeito. Estes conceitos apresentados, pela primeira vez no final do século XIX e recuperados no século XX, ganharam novos contornos nos dias atuais e levantaram novas questões, principalmente aquelas relativas à sua mensuração para explicar fenômenos como o desenvolvimento desigual da criminalidade violenta em várias partes do mundo, sintetizadas na ideia de capital e, mais recentemente, na ideia de eficácia coletiva<sup>39</sup>”.

As autoras alertam para o equívoco de considerar como capital social as associações, que se organizam para praticar crimes e outras atividades ilícitas. “Quando muito, tais redes são o que se denominam capital social negativo, que pesa sobre a organização vicinal e destrói de modo violento as demais redes [...]”. As organizações que se caracterizam pela mobilização vicinal contra a criminalidade, como o vigilantismo e as milícias, denotam uma ambiguidade (mobilização para o bem ou para o mal), além de assumirem um claro caráter despótico por não estarem reguladas institucionalmente. A coexistência de formas de poder ilegal ou para-legal é um grave problema do quadro institucional enfrentado por países que ainda não podem ser considerados democracias consolidadas.

Ainda nas teorias sobre a criminalidade, o conceito de capital social operou como elemento que indicaria as diferenças entre localidades, que explicariam as variações nas taxas de crimes. Comunidades com maior capital social, ou seja, onde existisse mais confiança, mais reciprocidade, mais sociabilidade e mais associações vicinais, teriam taxas de criminalidade mais baixas e escolas mais eficientes. As crianças dessas comunidades estariam, pois, sob menor risco de gravidez na adolescência, abuso sexual e delinquência juvenil [...] (Idem, p. 179).

Aos índices de estabilidade e propriedade residencial, status socioeconômico, densidade populacional, variáveis frequentemente utilizadas para avaliar localidades, seriam agregados os conceitos, um tanto quanto abstratos, imbricados na Teoria da Eficácia, inclusive para explicar as variações nas taxas de criminalidade, especialmente a violenta. Tais conceitos necessitam de cuidados ao serem utilizados, pois a principal dificuldade reside na sua mensuração.

---

<sup>39</sup> A eficácia coletiva seria a capacidade diferencial que as vizinhanças demonstram em realizar os valores comuns dos moradores e em manter controles sociais efetivos sobre as pessoas em socialização a maior fonte de variação vicinal em violência.

Zaluar e Ribeiro admitem a importância do entendimento de como se organizam vizinhanças para a literatura que discute violência e criminalidade hoje, mas entendem que é preciso ampliar seu escopo “como meio de controle social, portanto de ordem social, comparando não apenas vizinhanças em cidades, mas cidades em um país e principalmente cidades em diferentes países para se avaliar a importância deste substrato da eficácia coletiva” (Idem, p.183). Esta afirmação está baseada no entendimento de que mesmo que as atividades econômicas e sociais tenham sido globalizadas, a situação local é muito plural no mundo.

No caso brasileiro,

A atual configuração urbana é um dos obstáculos a serem enfrentados para reafirmação dos direitos fundamentais [...] entre a população mais vulnerável, mais afetada pela precariedade, desigualdade e pobreza, fatores agravados pela violência que passa a reinar em algumas vizinhanças, e pelo medo, tanto de traficantes armados quanto da polícia, assim como a submissão aos que darão respostas vicinais de autodefesa que se tornam despóticas [...], compondo grupos de extermínio ou milícias ( 2004, p. 185).

Sampson, Morenoff e Gannon-Rowley<sup>40</sup> admitem vários outros mecanismos interligados que explicam as diferenças marcantes entre vizinhanças e sua relação com o crime: a segregação racial<sup>41</sup> e suas consequências; a importância da teoria do capital para entendimento dos mecanismos vicinais, entre eles a eficácia coletiva; o mecanismo dos recursos institucionais (escolas, bibliotecas, centros de atividades recreativas, centros de saúde, centros de apoio a pais e jovens, oportunidades de emprego; e, por último, as atividades rotineiras em cada vizinhança, que variam de acordo com os equipamentos ali presentes (escolas, postos de saúde e demais organizações), bem como a presença de bares, shopping centers e até mesmo pontos de drogas.

---

<sup>40</sup> Sampson, Robert J., Morenoff, Jeffrey D. e Gannon-Rowley, Thomas.”Assessing neighth borhood effects: social processes and new directions in research “, citado por Zaluar e Ribeiro. Os autores desenvolveram pesquisas, em Chicago – Estados Unidos, estimando os efeitos das características da vizinhança nas taxas de criminalidade, usando a variável denominada eficácia coletiva.

<sup>41</sup> Referindo-se especificamente a situação dos Estados Unidos, palco das pesquisas realizadas pelos autores.

## 6 EXCLUSÃO OU INCLUSÃO PRECÁRIA?

### 6.1 Implicações conceituais

A análise sobre o uso indiscriminado da expressão “exclusão social” é tratado por vários autores.

Se o termo exclusão significar estar fora, ser *out* em relação ao *in*, quem são os excluídos? São os párias, aqueles que estão fora ou que foram expulsos da sociedade? Se não for isto, essa população tem que ser vista como algo inerente e não à parte, ao invés de exclusão, seria preferível falar de formas de inserção marginal, face ao processo que é central. (Kowarick, 1999, p. 141).

De acordo com Zaluar (1997), este termo no Brasil tem sido usado para tratar uma infinidade de problemas nem sempre claramente diferenciados, nem sempre rigorosamente definidos. A autora afirma que, para o esclarecimento dos equívocos que giram em torno deste conceito, é necessário proceder à diferenciação entre o problema teórico e o problema prático-político.

O problema teórico, cujo conceito de exclusão sofre influência da Antropologia Estrutural<sup>42</sup>, reside na relevância que é dada às propriedades da cadeia de significantes, onde “importa pouco ou nada a relação do nome com a realidade que encobre e muito mais as relações entre os nomes no sistema que eles formam”. Esta cadeia de significantes é marcada pela lógica classificatória, montada a partir da inclusão/exclusão de categorias que recortam o real e permitem sua comunicação. É utilizada para “marcar diferenças, possibilitadas pelos sinais que a carregam – os sinais diacríticos<sup>43</sup>, que resultam em conjunto de sons ou letras denominados significantes”. Para a pesquisadora, qualquer sistema “pensado a partir da lógica binária, na medida em que precisa de fronteiras nítidas a separar suas partes – e isso não se reduz aos sistemas polarizados entre duas categorias apenas, produz a exclusão, que vem a ser, portanto, um traço constitutivo da classificação na qual se baseia o conceito estrutural de identidade social”.

---

42. A Antropologia Estrutural refere-se a correntes antropológicas fundadas no método estruturalista. Na antropologia, geralmente, concebe-se o estruturalismo a partir dos trabalhos do antropólogo belga Claude Lévi-Strauss.

43. Gramática: Adjetivo. Sinais gráficos destinados a distinguir a modulação das vogais ou a pronúncia de certas palavras.

Neste sentido, Zaluar afirma que este é um problema enfrentado, pois, “do ponto de vista da teoria dos sistemas simbólicos<sup>44</sup>, qualquer sistema classificatório ou qualquer comunidade, enquanto identidade que se diferencia de outras, cria exclusão: grupos religiosos, étnicos, raciais, familiares, tribais, localidades, nações, etc”. (Zaluar, 2004, p. 281). Essa é a primeira dificuldade de se focalizar apenas o sim/não da exclusão/inclusão.

Por outro lado, no aspecto prático-político, o conhecimento mais verdadeiro e menos retórico é necessário para “[...] conhecer os processos que levam à exclusão e o conteúdo particular das diversas exclusões” (trajetórias e situações vividas por meninos de rua, jovens usuários de drogas, favelados, trabalhadores desempregados ou biscateiros, homossexuais, umbandistas, negros e mestiços, por exemplo) que são muito diferentes entre si.

Para Martins:

[...] rigorosamente falando, não existe exclusão: existe contradição, existem vítimas de processos sociais, políticos e econômicos excludentes, existe o conflito pelo qual a vítima dos processos excludentes proclama seu inconformismo, seu mal estar, sua revolta, sua esperança, sua força reivindicativa e sua reivindicação corrosiva (MARTINS, 1997, P. 14).

Para o sociólogo o conceito *exclusão* substitui a ideia de “processo de exclusão”, abarcando todos os problemas sociais e distorcendo o que pretende explicar. Neste sentido, um termo com tamanha amplitude, aplicado a uma variedade de situações e usos, corre o risco de não definir coisa nenhuma. Poderíamos então indagar, como questiona Oliveira (1997): Os excluídos existem?

[...] talvez pudéssemos negar a existência da exclusão: o que existem são as vítimas de processos sociais, políticos e econômicos excludentes. Quando concebida como um estado fixo, fatal e incorrigível e não como expressão de contradição do desenvolvimento da sociedade capitalista, a exclusão cai sobre o destino dos pobres como uma condenação irremediável (MARTINS, 1997, p. 14).

Considera que “deixamos de discutir formas pobres, insuficientes e, às vezes, até indecentes de inclusão”. Neste sentido, seria correto afirmar que o termo “inclusão precária” abrangeria, de forma mais significativa, as dificuldades que os jovens têm experimentado ao longo do processo histórico a que estamos submetidos e, portanto, será utilizado nesta pesquisa.

---

44. Para Vygotsky, os sistemas simbólicos são os mediadores da relação homem-mundo.

## 6.2 A Comunidade

O Brasil viveu nos últimos anos um ciclo de crescimento econômico sólido, marcado por estratégias de expansão do mercado interno, que teve como uma de suas consequências a incorporação de parcelas maiores da população ao mercado, aumentando sua capacidade de consumo. De acordo com Ronilk e Klink, (2011), foram implementados programas dirigidos à população em situação socioeconômica mais desfavorecida, com o objetivo de retirá-los do nível de subsistência precário em que estavam. O programa Bolsa Família, que acaba de completar dez anos de implementação, está inserido no âmbito dessas políticas.

Os autores destacam também a retomada do papel dos bancos na provisão dos créditos e a elevação dos investimentos públicos e privados, por meio de programas como o Plano de Aceleração do Crescimento – PAC, Minha Casa Minha Vida e o fomento a outros setores econômicos específicos como a indústria automobilística e a construção naval.

Nas questões que se referem especificamente à infraestrutura e desenvolvimento urbano, foram regulamentados pelo Estatuto da Cidade – Lei Federal nº 10.257/01, os artigos 182 e 183, que tratam da Política Urbana. Esta passa a ser “estruturada em torno da noção de função social da cidade e da propriedade, do reconhecimento dos direitos de posse de milhões de moradores de favelas e periferias das cidades do país e da incorporação direta dos cidadãos aos processos decisórios sobre esta política. Apesar dos sinais do crescimento econômico, visíveis em localidades, cidades e metrópoles brasileiras, os desafios ainda são muitos.

No Censo Demográfico 2010 – Aglomerados Urbanos: Resultados Preliminares – o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística, define como

aglomerados subnormais o conjunto de, no mínimo, 51 unidades habitacionais (barracos, casas, etc.) carentes em sua maioria, de serviços públicos essenciais, ocupando ou tendo ocupado, até período recente, terreno de propriedade alheia (pública ou particular) e estando dispostas, em geral, de forma desordenada e densa (IBGE, 2011).

O Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística - IBGE, identifica como *aglomerados subnormais* as regiões em que há: ocupação ilegal de terras, precariedade de serviços públicos essenciais, urbanização fora dos padrões vigentes, entre outras características.

Neste sentido, podemos classificar a região, que está inserida a Escola Travassos Alves e local de moradia dos jovens, alvo dessa pesquisa, como aglomerado subnormal.

A escola em questão está localizada entre o Morro da Cruz, Vila Campo da Tuca e Vila Vargas, atendendo uma população, em sua maioria, oriunda da chamada “Chácara dos Bombeiros” (Bairro São Miguel), que assim foi denominada por estar em uma área originalmente utilizada pela Brigada Militar.

Há precárias condições de infraestrutura<sup>45</sup>, com moradias situadas em áreas verdes, muitas vezes de risco e total insalubridade, à beira de arroios em que corre o esgoto a céu aberto e nas encostas dos morros, sujeitas a desmoronamento. É evidente também a precariedade da oferta de emprego, devida em parte à baixa escolarização. Neste sentido, é necessário esclarecer que a Escola Travassos Alves oferece o ensino fundamental incompleto e as demais escolas que atendem a população da região, ainda não oferecem ensino médio. Antônio Mattos<sup>46</sup>, liderança comunitária, morador do Campo da Tuca, relata:

Nós conquistamos pro ano que vem o ensino médio no Martins (Escola Estadual que fica em um perímetro relativamente próximo), junto com a escola Morro da Cruz, o Judith.[...] Essa nossa militância ajuda no sentido que nós preenchemos, nós damos o que fazer [refere o Orçamento Participativo] (Antonio Mattos)

Antonio Mattos foi um dos fundadores da Associação do Campo da Tuca, que é bastante atuante na região. Fundada em 1º de agosto de 1978, conquistou a construção de uma creche comunitária no ano de 1980. Foi uma das primeiras creches conveniadas em Porto Alegre. Segundo Mattos, a Associação, mantém, hoje, além da creche (120 crianças), diversos projetos: escolinha de futebol, atendimento de crianças de 6 anos e meio até os 14 anos (120 crianças e adolescentes), projeto de qualificação para o trabalho (120 jovens). Sobre o último projeto, Mattos explica que disponibilizou vagas para a Escola Municipal José Marcílio, *que é única da região que oferece o nível de escolaridade necessário, 7ª, 8ª série.*

A região onde está localizada a Escola Travassos Alves, além de todas as questões relacionadas à infraestrutura<sup>47</sup>, ao pouco desenvolvimento do comércio, a precariedade da maioria das escolas, sofre com as constantes disputas de poder entre traficantes que são responsáveis pela violência que assola a comunidade.

---

<sup>45</sup> Apêndice C e D: Fotos

<sup>46</sup> Entrevista concedida na Sede da Associação Campo da Tuca, em Porto Alegre, no mês de julho de 2012.

Em pesquisa realizada “Cadastramento Bairro Partenon – São Miguel<sup>48</sup>” (2010), do Instituto Pesquisas de Opinião (IPO), encomendada pela Secretaria Estadual de Habitação e Saneamento do RS, é possível verificar que, na região em que a Chácara dos Bombeiros está localizada, 65,7% dos domicílios não possui permissão de uso, o que caracteriza a região como de ocupação ilegal.

Neste sentido, Antônio Mattos, relata:

[...] o processo de regularização tá reiniciando, tá começando lá na São Pedro, pega a Aparício e vem pra cá, vai até o final, um dia, né. [...] Há burocracia. Se dependesse deles, aqui o Campo da Tuca seria apagada do mapa e aqui seria Nova Esperança. Eu escrevi: Nova Esperança é o Campo da Tuca. Mas São Miguel é um nome formal. A ocupação se deu formiguinha, a não ser ali na Chácara do 1º, ali ela se deu de repente, foi ocupado de repente. Eu participei pouco dali. A pessoa de Porto Alegre que mais participou de ocupação, fui eu. Em 1987, teve 30.000 famílias ocupando na região metropolitana, a maioria em Porto Alegre, e todas deram certo, 25 anos atrás[...].Lá eu lembro, foi de uma vez, nos outros é formiguinha até hoje. Se tu vir aqui e olhar pro morro, todo o dia eu vejo mais um [mais uma casa construída]. (Idem)

Desde a década de 2000, o Governo do Estado do Rio Grande do Sul vem tentando realizar a regularização fundiária da região, que é uma das demandas da população local. Este processo teve retrocessos e avanços de lá para cá, devido às prioridades estabelecidas por cada governo. Neste momento, está sendo realizado o levantamento topográfico, o levantamento das áreas de riscos, o estudo de viabilidade urbanística e um novo cadastramento socioeconômico (Fonte: Secretaria de Habitação e Saneamento/RS, 2012).

Dados ainda bastante preocupantes, apontados por esta pesquisa, se referem ao fato de que ainda 25,5%, do esgoto desta área, são lançados em valas, arroios ou fossas sanitárias e que 15,4%, não possuem energia elétrica, tem energia cedida por um vizinho ou tem ligação clandestina.

Sobre a questão da infraestrutura, Antônio Mattos contribui:

Nós não tínhamos nada[...] Levou muitos anos. Não tinha água, não tinha rede de luz. A rede de luz veio em 1980, pra fundar essa creche. Não tinha esgoto, não tinha nada. Não tinha casa de alvenaria. O governo proibia a gente de construir casa de alvenaria porque queriam que só fosse um processo de transição.. Queria tirar a gente daqui.. Esse é o processo todo do povo pobre, do povo negro.

<sup>48</sup> Arquivo recebido da SEHABS/RS – Secretaria de Habitação do Estado do Rio Grande do Sul, em dezembro de 2012, via e-mail.

### 6.3 A Escola

No Brasil, a década de 1990 é marcada por reformas educacionais, consequências da promulgação da Constituição Federal de 1988 e das recomendações dos Organismos Internacionais. A nova Constituição representou um marco significativo nos problemas relativos à educação no Brasil, pois estabeleceu o ordenamento que o tema merece. Reconheceu a educação como “um direito social e fundamental, possibilitando o desenvolvimento de ações por todos aqueles responsáveis pela sua concretização, ou seja, o estado, a família, a sociedade e a escola” (CRAIDY e FERREIRA, 2010, p.37). A partir dela, a Educação torna-se um direito público subjetivo, que compreende a possibilidade de se exigir a prestação prometida pelo Estado.

Neste contexto, o acesso e a permanência na escola são definidos como prioridades, revelando a intenção de garantir o direito à educação para todos através da efetivação de políticas públicas e, pela primeira vez, estabelecendo-se instrumentais jurídicos que sustentam esse direito.

Neste sentido, Cury e Ferreira (2009) discorrem sobre a Judicialização<sup>49</sup> da Educação:

A educação está regulamentada por meio do capítulo de Educação na Constituição federal de 1988, e por meio de leis, como a do Estatuto da Criança e do Adolescente (Lei nº 8069/89), a Lei de diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9394/96), o fundo de manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e Valorização do Magistério – FUNDEF, posteriormente substituído pelo Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e da Valorização dos profissionais da Educação – FUNDEB, o Plano Nacional de Educação, e inúmeros decretos e resoluções que direcionam toda a atividade educacional, com reflexos diretos para os estabelecimentos escolares e os sistemas de ensino onde estão presentes responsáveis pelo ensino como diretores, coordenadores pedagógicos, supervisores, professores, os próprios alunos e dirigentes de ensino, seja dos órgãos executivos, seja dos órgãos normativos (CURY e FERREIRA, 2009, p. 34).

---

49. Quando um dos direitos relacionados à educação não for devidamente satisfeito pelos responsáveis públicos ou, quando for o caso, privados, gera aos interessados, a possibilidade do questionamento judicial. Daí o surgimento da Judicialização da Educação, que ocorre quando aspectos relacionados ao direito à educação passam a ser objeto de análise e julgamento pelo Poder Judiciário. Em outros termos, a educação, condição para a formação do homem é tarefa fundamental do Estado, é um dos deveres primordiais, sendo que, se não o cumprir, ou fizer de maneira ilícita, pode ser responsabilizado (MUNIZ, 2002, p. 211) Esta responsabilização com intervenção do Poder Judiciário, consolida o processo de judicialização da educação.

Porém, apesar destas mudanças no âmbito da garantia dos direitos à escolarização, poucos resultados efetivos, no que se refere à qualidade do ensino, foram constatados, a partir da década de 90, se tomarmos como recorte escolas localizadas nas periferias dos grandes centros urbanos brasileiros. Nesses contextos, as condições socioeconômicas da população, bem como as questões relacionadas com a violência, presume-se, interferem de forma significativa no sucesso escolar.

Neste sentido Stecanela, enfatiza:

[...] observa-se, então, um novo tipo de exclusão sendo produzido nas últimas décadas com a entrada da população em idade escolar no Ensino Fundamental. Neste caso, ela não é mais atribuída à falta de vagas, mas a uma inclusão precária dos alunos no sistema de ensino” (STECANELA, 2008, p. 46).

É possível, inclusive, afirmar que, a partir da implementação de políticas voltadas ao acesso e permanência na escola, foram colocadas dentro da sala de aula quase que a totalidade de crianças, atendendo à demanda do ensino fundamental. Porém, no que se refere ao aumento do número de matrículas no ensino médio, ainda falta contemplar de forma significativa grande parcela da população jovem brasileira que, de acordo com Waiselfisz, nos últimos quinze anos da história da violência, tem constituído verdadeiros exércitos a mercê de um extermínio. (Waiselfisz, 2011).

A inclusão precária, no campo da educação, é considerada por Sposito (1998) como a impossibilidade de frequentar a escola na idade própria e pelos perversos mecanismos intra e extra-escolares (por exemplo, as distorções idade e série e os baixos índices de conclusão na escola básica).

Em pesquisa realizada por Zaluar (2004), fica evidenciado, através de depoimentos colhidos, que

[...] as imagens da educação identificadas nas camadas pobres do estado do Rio de Janeiro são ainda as de um proletariado urbano [...] modestamente preocupado com a inserção no processo produtivo e alimentando alguma expectativa de ascensão social por meio da educação, que na atual economia globalizada se baseia na informação e na rapidez de comunicação por meio da informática, exigindo conhecimento técnico altamente especializado. Daí o seu desinteresse ou a facilidade com que desistem dos estudos. Mesmo assim o reconhecimento, ainda que vago e de certo modo anacrônico, do valor da educação é sinal que existe uma predisposição para investir nela por um longo período. Resta saber de que modo isto está sendo trabalhado nas escolas públicas (ZALUAR, 2004, p. 118).

Alguns setores adeptos da educação popular defendem que através da gestão democrática há possibilidades maiores de alavancar a qualidade do ensino, uma vez que, segundo esse ponto de vista, deve haver uma aproximação maior dos seus usuários com as escolas norteadas por estes princípios. Além disso, transformar a escola pública numa escola popular permitiria “a elaboração de currículos e programas escolares envolvendo um projeto democrático no qual a diversidade cultural da sociedade é assumida como ponto de partida para a difusão dos saberes escolares” (ZALUAR, 2004, p. 112). Porém, a pesquisa realizada pela autora sobre a relação e aproximação da educação popular com a escola pública de qualidade revelou que os resultados ainda são problemáticos e precários.

A referida pesquisa aponta duas questões cruciais que elucidam a dificuldade de implantar os ideais da educação popular, especialmente nas escolas públicas do Rio de Janeiro: a incapacidade de responder aos desafios criados pela violência no bairro e dentro da escola e a ineficácia do ensino e do aproveitamento escolar. Estas questões, segundo Zaluar, remetem à completa inadequação dos projetos pedagógicos das escolas, bem como à inadequada preparação do professor.

Neste sentido, podemos constatar, nesta pesquisa, uma convergência no que diz respeito às respostas dos professores sobre a importância de seu trabalho pedagógico - para a trajetória de vida de seus alunos, especificamente na Escola Travassos Alves - e a relevância do conhecimento dos aspectos extraescolares, para o desenvolvimento do mesmo. A maioria dos respondentes, considera que seu trabalho pedagógico contribui de forma satisfatória na trajetória de seus alunos, bem como considera que o conhecimento dos aspectos extraescolares tem muita ou fundamental relevância. Porém, quando indagados sobre o efetivo conhecimento dos aspectos extraescolares de seus alunos, a maioria considera que tem pouco conhecimento.

Em relação à Escola Travassos Alves, Antonio Mattos aponta em seu depoimento que há falta de participação da escola nos movimentos populares organizados: “nós fizemos uma grande caminhada da paz, chamamos o Travassos, mas ninguém participou. Nós fazemos todos os anos em agosto. Na última nós reunimos 300 pessoas”.

Sabe-se que a qualidade da educação está longe de ser efetivada, representando um dos maiores desafios brasileiros. Na pauta dessa discussão, encontram-se questões fundamentais de ordem macroestruturais como concentração de renda, desigualdade social,

educação como direito, entre outras, e, tão importante quanto, a análise de questões referentes aos sistemas e unidades escolares. No âmbito deste último aspecto, deve-se considerar também a análise dos processos de organização e gestão do trabalho escolar: condições de trabalho, processos de gestão da escola, currículo, formação docente.

Corroborando, Dourado e Oliveira (2009)<sup>50</sup>, através de seus estudos, revelam que

“a qualidade da educação é um fenômeno complexo, abrangente, que envolve múltiplas dimensões, não podendo ser apreendido apenas por um reconhecimento da variedade e das quantidades mínimas de insumos indispensáveis ao desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem; nem muito menos pode ser apreendido sem tais insumos” (p. 205).

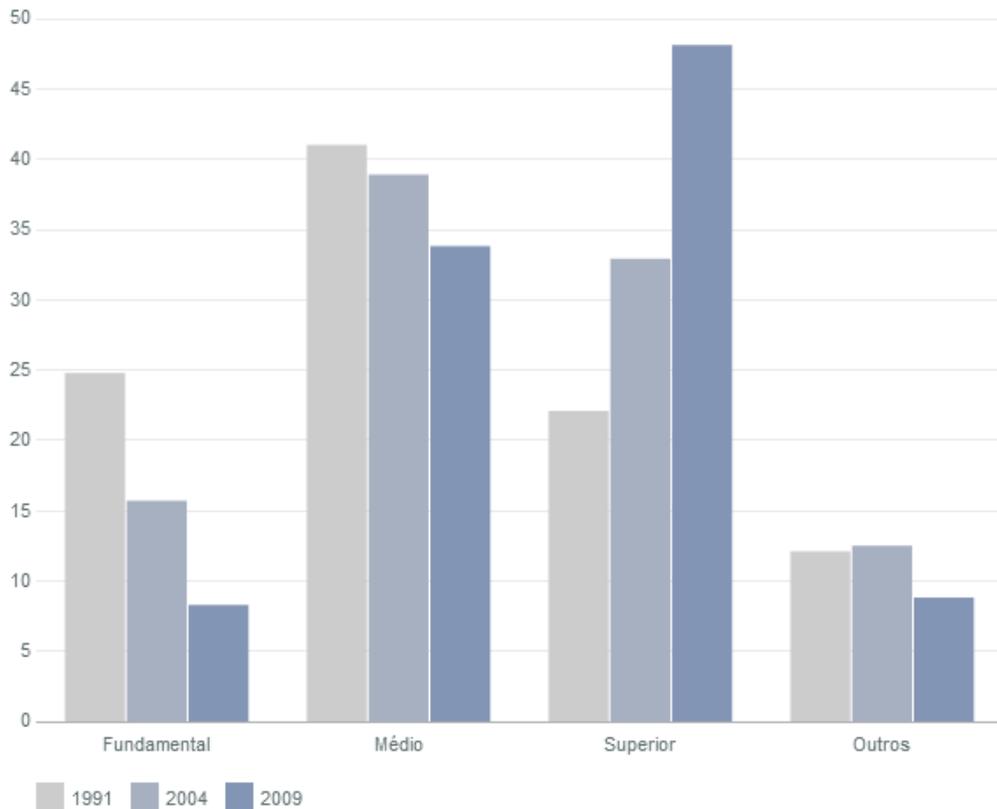
Em outras palavras, na qualidade da educação interferem aspectos de ordem extra e intraescolares que abrangem a dinâmica pedagógica e seus diferentes atores: os currículos, as expectativas de aprendizagem e os fatores que, para além dos muros escolares, atingem direta ou indiretamente os resultados educativos. Uma das maneiras de se verificar a eficácia do sistema educacional, por exemplo, é a avaliação da escolaridade da população jovem. Até 2016 os estudantes deverão chegar aos 18 anos com 14 anos de ensino completos. Esta meta, estabelecida pela Emenda Constitucional nº 59, aprovada em novembro de 2009, está bastante distante de ser alcançada. Apesar dos avanços verificados nas últimas décadas.

Entre os estudantes de 6 a 14 anos, 91,1% cursam o ensino fundamental, mas apenas 50,9% dos que têm idade entre 15 e 17 anos, cursam o ensino médio. Quanto aos estudantes entre 18 a 24 anos, em 2009, 41,1% não haviam concluído o nível médio.

---

<sup>50</sup> Os autores apresentam reflexões acerca da qualidade da educação, com base na revisão de literatura referente à temática, envolvendo o levantamento de estudos, avaliações e pesquisas, e ainda, a contribuição dos países membros das Cúpulas das Américas, com base em instrumentos de coletas de dados produzidos para este fim.

Quadro 4: Nível de ensino frequentado pelos estudantes de 18 a 24 anos (em %)



Fonte: IBGE, Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios 1999/2009.

A Escola Estadual de Ensino Fundamental Tenente Coronel Travassos Alves localiza-se na Rua A, número 03, na Chácara dos Bombeiros, conforme a Secretaria Estadual de Habitação e Saneamento – SEHABS, pertence à Vila São Miguel<sup>51</sup>.

O acesso da pesquisadora à documentação da Escola Estadual Tenente Coronel Travassos Alves foi viabilizado após a terceira visita.

Consta nos documentos que a Escola foi criada no dia 21 de novembro de 1949, através do Decreto nº 851, com o nome de Escola Isolada da Granja do Corpo de Bombeiros.

Em 18 de junho de 1980, de acordo com o decreto nº 28.707, passou a chamar-se Escola Estadual de 1º Grau Incompleto Tenente Coronel Travassos Alves. De acordo com documentos arquivados, o nome da Escola é uma homenagem ao Tenente Coronel Arthur Octaviano Travassos Alves que servia ao Exército Nacional, mas que em 5 de dezembro de 1917, fora posto à disposição do Estado do Rio Grande do Sul.

<sup>51</sup> Anexo A: Localização da Região.

Inicialmente a escola funcionava em um único prédio, um “casarão”. Posteriormente foram anexados dois pavilhões, que foram substituídos pelo atual pavilhão. Atualmente os aproximadamente 480 alunos estão distribuídos entre turmas que vão do 1º ano (conforme o plano de reestruturação do ensino fundamental para nove anos) até a 6ª série do ensino fundamental. Nos finais de semana encontra-se aberta à comunidade, integrando o Projeto Escola Aberta, onde são oferecidas oficinas à comunidade.

Neste momento, a Escola tem em seu quadro vinte e um professores e seis funcionários. No mês de novembro de 2012, foi aplicado, pela pesquisadora, um questionário fechado<sup>52</sup>, contendo vinte perguntas e que teve como objetivo analisar a percepção dos professores e funcionários a respeito: da infraestrutura da escola e da região em que se localiza, dos aspectos referentes à violência dentro e fora do espaço escolar, da influência de seu trabalho pedagógico na trajetória de seus alunos. Dos vinte e sete questionários distribuídos, houve o retorno de 11 respondentes, sendo que somente professores se dispuseram a respondê-lo.

Dentro desse universo, a maioria considera que o nível socioeconômico da comunidade que a escola atende está entre baixo e baixíssimo e que o desenvolvimento urbano da local é muito precário. A percepção da maioria desses professores quanto ao relacionamento da escola com as organizações (postos de saúde, associações, creches) e os próprios moradores está entre regular e ruim, bem como o grau de participação desta comunidade nas atividades escolares, é percebido como insatisfatório.

Quanto à violência intra e extramuros, a percepção dos respondentes aparece de forma difusa. Seis consideram que a ocorrência da violência dentro da escola está entre os níveis mínimo e médio, enquanto cinco, classificam sua incidência entre alta e muito alta. Quanto à violência no entorno, seis responderam que a consideram nos níveis baixo e médio e cinco entre o nível alto e muito alto.

Outra questão considerada, no questionário aplicado, diz respeito aos mecanismos que a escola dispõe em se tratando de prevenção da violência. Dos onze respondentes, nove consideram que são pouco eficazes, enquanto apenas dois, os consideram eficazes. Quanto à utilização de outras instâncias como a Brigada Militar, o DECA, o Conselho Tutelar na resolução dos problemas de violência internos, nove professores consideram que a Escola os

---

<sup>52</sup> Apêndice A: Questionário fechado com professores e funcionários da Escola.

utiliza somente em situações pontuais, enquanto dois, responderam que sempre são utilizados. Podemos inferir que a falta de consenso sobre questões que se referem à escola, percebidas a partir da análise das respostas dos professores, poderia estar relacionada à falta de um projeto pedagógico coletivo. O conhecimento de questões que interferem diretamente na qualidade da educação oferecida às populações de comunidades carentes, como é o caso da região estudada, é crucial para que haja o enfrentamento necessário.

Sobre as questões relativas ao envolvimento dos alunos e ex-alunos com o tráfico e a violência, por exemplo, Angélica<sup>53</sup>, ex-funcionária da escola relata:

“Quando aconteceu aquilo com o Madruga, foi bem na época que desencadeou uma guerra. Inclusive o Cabeleira (um dos traficantes do grupo da Tuca), tava bem envolvido nisso, depois ele foi preso. O Cabeleira é aquele das armas, que deu aquele problema aquela vez [...]. Eu me incomodei um montão. As duas secretárias [...], eu tava sentada assim, eles pularam a cerca do colégio com duas calibre 12 que tinham roubado do vizinho dos fundos [da escola]. E eles esconderam no quartinho do gás. A gente viu e abriu a boca. As atividades na escola foram suspensas e encheu de polícia porque era arma de grosso calibre. E depois ele ficou perseguindo. A mãe daquele guri depois não me deixava trabalhar em paz. Até fiz registro na delegacia. Eu saía assim e ela dizia que eu ia pagar com os meus filhos o que eu tinha feito, e eu não tinha feito nada. Viram o guri entrar com as armas. A polícia foi atrás deles. Ele virou depois um bandido, de tão bonzinho que ele é. Ele é junto com a Tuca e aqueles que tinham ali agropecuária, aquela bem na parada de ônibus. Ali ele se juntou com o [...], que vem a ser aqueles da laje, que tiroteavam. E um deles é o primo da Cristiane, que tá preso também, que tá envolvido na morte do médico”.

A Secretaria Estadual de Habitação e Saneamento do Estado do Rio Grande do Sul – SEHABS/RS tem realizado uma série de estudos e levantamentos com o objetivo de implementar políticas de regularização fundiária no Bairro Partenon – Vila São Miguel. As vilas Chácara dos Bombeiros, Vargas, Tuca e Saibreira, que circundam a Escola Tenente Coronel Travassos Alves, fazem parte desta região e conseqüentemente foram alvo destes levantamentos. Em dezembro de 2012, foi nos colocado à disposição um dos relatórios produzidos para este fim: Relatório de Pesquisa – Cadastramento Bairro Partenon, 2010, produzido pelo IPO, Instituto de Pesquisas de Opinião.

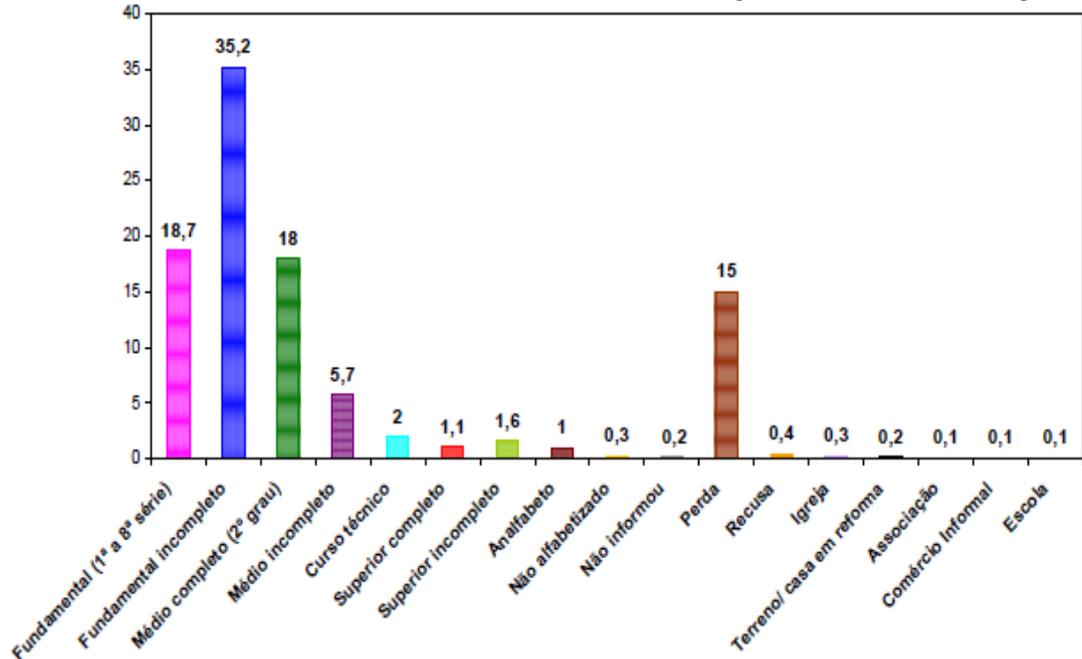
Por intermédio desta pesquisa foram mapeados 3.418 domicílios e cadastrados 2.891 e o restante foram considerados como perdas ou recusas. Entre os dados coletados estão o grau de escolaridade e a situação ocupacional dos titulares dos domicílios<sup>54</sup>.

---

<sup>53</sup> Entrevista concedida em 16/04/2013.

Em relação à escolaridade dos moradores da região onde a escola está localizada<sup>55</sup>, os dados do Relatório apontam a precariedade da escolaridade da população local, pois somente 18% dos titulares dos domicílios da região possuem ensino médio completo, 2% possuem ensino técnico e 1,1% possuem ensino superior completo.

Quadro 5: Grau de Escolaridade do Titular do Domicílio Vila São Miguel – Partenon, Porto Alegre, RS



Fonte: Relatório de Pesquisa, IPO, 2010.

Estes dados nos apontam conseqüentemente para a precariedade em termos de qualificação para o trabalho e emprego. Neste sentido, passaremos a seguir ao tema Trabalho, analisando os dados apresentados pelo Relatório no que se refere à ocupação dos titulares dos domicílios cadastrados pela Secretaria Estadual, especificamente na região do Partenon e os dados divulgados pelo DIEESE, num âmbito mais abrangente: região metropolitana de Porto Alegre.

#### 6.4 Inclusão precária - O Trabalho

O Relatório da Secretaria de Habitação e Saneamento aponta que, 29,4% da renda familiar dos domicílios da região é de até dois salários mínimos e 2,1 declararam não possuir renda. E, em relação ao vínculo empregatício, mais de 30% dos titulares dos domicílios, declararam não possuir vínculo.

<sup>54</sup> De acordo com as convenções utilizadas na pesquisa (p. 6), o titular é o responsável pela família autodeclarado ou o residente com maior renda.

<sup>55</sup> Anexo B: Mapa de Satélite, com a localização da escola Travassos Alves

De acordo com pesquisa realizada pelo DIEESE – Departamento Intersindical de Estatística e Estudos Socioeconômicos (2006), as profundas transformações pelas quais a economia brasileira vem passando, dificultam a inserção ocupacional da força de trabalho, sobretudo da população jovem. Analisando o excedente de mão-de-obra, os jovens constituem um dos segmentos mais frágeis na disputa por um posto de trabalho e cujo problema do desemprego é mais latente.

A mesma pesquisa aponta que quando o jovem consegue uma ocupação esta apresenta características diferenciadas. Normalmente tal ocupação é menos regular e mais precarizada, problema que se torna mais grave principalmente para jovens oriundos de famílias de menor renda.

Neste sentido, ao analisar a distribuição dos jovens ocupados de 16 a 24 anos, do quartil que representa as famílias com menor renda, especificamente em Porto Alegre, podemos verificar que 75,8%, desta faixa etária, só trabalha e 24,2% trabalha e estuda.

Quadro 6: Distribuição dos jovens ocupados de 16 a 24 anos segundo situação de trabalho e estudo e por grupo de quartis do rendimento familiar mensal – Regiões metropolitanas e DF – 2005

| Regiões Metropolitanas e Distrito Federal | Grupos de Famílias |              |              |              |
|---|--------------------|--------------|--------------|--------------|
|   | 1° Quartil         | 2° Quartil   | 3° Quartil   | 4° Quartil   |
| <b>Belo Horizonte</b>                     | <b>100,0</b>       | <b>100,0</b> | <b>100,0</b> | <b>100,0</b> |
| Estuda e Trabalha                         | (1)                | 26,9         | 30,7         | 43,2         |
| Só Trabalha                               | 74,4               | 73,1         | 69,3         | 56,8         |
| <b>Distrito Federal</b>                   | <b>100,0</b>       | <b>100,0</b> | <b>100,0</b> | <b>100,0</b> |
| Estuda e Trabalha                         | 21,1               | 26,7         | 31,0         | 53,2         |
| Só Trabalha                               | 78,9               | 73,3         | 69,0         | 46,8         |
| <b>Porto Alegre</b>                       | <b>100,0</b>       | <b>100,0</b> | <b>100,0</b> | <b>100,0</b> |
| Estuda e Trabalha                         | 24,2               | 23,6         | 27,9         | 45,5         |
| Só Trabalha                               | 75,8               | 76,4         | 72,1         | 54,5         |
| <b>Recife</b>                             | <b>100,0</b>       | <b>100,0</b> | <b>100,0</b> | <b>100,0</b> |
| Estuda e Trabalha                         | 30,0               | 26,9         | 31,1         | 37,5         |
| Só Trabalha                               | 70,0               | 73,1         | 68,9         | 62,5         |
| <b>Salvador</b>                           | <b>100,0</b>       | <b>100,0</b> | <b>100,0</b> | <b>100,0</b> |
| Estuda e Trabalha                         | 30,6               | 36,2         | 36,5         | 49,7         |
| Só Trabalha                               | 69,4               | 63,8         | 63,5         | 50,3         |
| <b>São Paulo</b>                          | <b>100,0</b>       | <b>100,0</b> | <b>100,0</b> | <b>100,0</b> |
| Estuda e Trabalha                         | 23,5               | 22,1         | 25,9         | 40,8         |
| Só Trabalha                               | 76,5               | 77,9         | 74,1         | 59,2         |

Fonte: Convênio DIEESE/Seade, MTE/FAT e convênios regionais. PED – Pesquisa de Emprego e Desemprego

Elaboração: DIEESE

Nota: (1) A amostra não comporta a desagregação para esta categoria

Obs.: a) Inflator utilizado: IPCA/BH/ Ipead; INPC-DF/IBGE; IPC-Iepe/RS; INPC-RMR/IBGE; IPC-SEI/BA; ICV-DIEESE/SP.

Valores em reais de abril de 2006

b) Grupo 1° Quartil = 25% das Famílias com menor renda familiar

Grupo 2° Quartil = 25% das Famílias com menor renda familiar imediatamente superior ao Grupo 1

Grupo 3° Quartil = 25% das Famílias com menor renda familiar imediatamente superior ao Grupo 2

Grupo 4° Quartil = 25% das Famílias com maior renda familiar

Fonte: DIEESE, 2006

Conforme mostram dados da PED – Pesquisa de Emprego e Desemprego – realizada pelo DIEESE, Fundação Sistema Estadual de Análise de Dados (Seade), Ministério do Trabalho e Emprego/FAT e governos locais, em cinco regiões metropolitanas (Belo Horizonte, Porto Alegre, Recife, Salvador e São Paulo) e no Distrito Federal, os jovens enfrentam grandes

dificuldades para entrar no mercado de trabalho. Quando ocupados, suas inserções variam em função da renda familiar, quanto à possibilidade de frequentar escola, ao setor de atividade econômica em que trabalham, a forma de inserção, rendimentos, jornada de trabalho e região de domicílio” (DIEESE, 2006, p.2).

Neste sentido, o próprio documento enfatiza que as diretrizes e os programas para inclusão no mercado de trabalho e a formação profissional dos jovens não podem deixar de levar em consideração as desigualdades de oportunidades, segundo a condição familiar deste segmento da população.

Corroborando a necessidade de implementar políticas voltadas para jovens, podemos enfatizar que a fase compreendida entre 16 e 24 anos é das mais relevantes, pois é nela que deve ocorrer a conclusão da formação básica e o ingresso na vida profissional. Porém, com base no mesmo estudo, podemos verificar que a maioria dos jovens ocupados não conseguiu conciliar a formação escolar e profissional, nas seis regiões metropolitanas estudadas.

Outra questão que desencadeia mais questionamentos é o fato de que, especificamente no Rio Grande do Sul, somente 31,8% da população jovem só estuda ou estuda e trabalha. Portanto, 68,2% deste recorte populacional não estuda. E o pior é que mais de 10% dos jovens não trabalham e nem estudam.

Quadro 7: Distribuição da população jovem de 16 a 29 anos, segundo situação de trabalho e estudo

| <b>Brasil, Grandes Regiões e Unidades da Federação</b> | <b>Estuda e trabalha e/ou procura trabalho</b> | <b>Só trabalha e/ou procura trabalho</b> | <b>Só estuda</b> | <b>Outras</b> | <b>Total</b> | <b>Total (em 1.000 pessoas)</b> |
|--|--|--|------------------|---------------|--------------|---------------------------------|
| <b>Sudeste</b>   | <b>17,7</b>                                    | <b>58,5</b>                              | <b>12,7</b>      | <b>11,1</b>   | <b>100,0</b> | <b>18.639</b>                   |
| Espírito Santo   | 15,2   | 62,4                                     | 9,9              | 12,5          | 100,0        | 832                             |
| Minas Gerais   | 18,1   | 58,6                                     | 12,2             | 11,0          | 100,0        | 4.738                           |
| Rio de Janeiro   | 15,8   | 52,5                                     | 18,4             | 13,2          | 100,0        | 3.410                           |
| São Paulo  | 18,3   | 60,3                                     | 11,1             | 10,3          | 100,0        | 9.659                           |
| <b>Sul</b>   | <b>20,4</b>                                    | <b>58,6</b>                              | <b>10,6</b>      | <b>10,4</b>   | <b>100,0</b> | <b>6.395</b>                    |
| Paraná   | 19,8   | 57,2                                     | 10,8             | 12,2          | 100,0        | 2.447                           |
| Rio Grande do Sul                                      | 20,2   | 57,6                                     | 11,6             | 10,6          | 100,0        | 2.447                           |
| Santa Catarina   | 21,8   | 62,4                                     | 8,5              | 7,3           | 100,0        | 1.500                           |
| <b>Centro-Oeste</b>                                    | <b>18,6</b>                                    | <b>55,7</b>                              | <b>13,3</b>      | <b>12,5</b>   | <b>100,0</b> | <b>3.479</b>                    |
| Distrito Federal                                       | 18,8   | 53,1                                     | 16,7             | 11,5          | 100,0        | 702                             |
| Goiás  | 18,8   | 57,5                                     | 11,2             | 12,5          | 100,0        | 1.445                           |
| Mato Grosso  | 19,9   | 52,6                                     | 13,9             | 13,7          | 100,0        | 760                             |
| Mato Grosso do Sul                                     | 16,1   | 58,3                                     | 13,7             | 12,0          | 100,0        | 572                             |
| <b>BRASIL</b>  | <b>17,9</b>                                    | <b>55,2</b>                              | <b>13,5</b>      | <b>13,4</b>   | <b>100,0</b> | <b>46.340</b>                   |

■ Fonte: IBGE, Pnad  
Elaboração: DIEESE

Fonte: IBGE, Pnad e DIEESE

Em relação à tentativa de intervir na desqualificação dos jovens moradores da região onde se localiza a Escola Travassos Alves, Antonio Mattos contribui:

Atendemos (Associação de Moradores da Tuca), agora num projeto, iniciou há um mês: 120 jovens de 16 a 26 anos, capacitação para emprego. Curso permanente, intensivo de 32 horas. E dali nós formamos uma bolsa, uma bancada de jovens capacitados. O problema do Brasil não é falta de emprego, é a falta de capacitação. As pessoas não sabem fazer nada, todo mundo é serviços gerais, serviços gerais. São 120 jovens, mas a gente monta de 20 em 20. São seis grupos. Muitos vem procurar. A maior parte dos jovens é da EJA do Marcírio (Escola Municipal Marcírio Goulart). Das últimas T5 e T6, das últimas porque tem que ter 7, 8ª série.

Mesmo com ações pontuais, como a que a Associação de Moradores desempenha, é fato que não há a abrangência necessária. Infelizmente constatamos a entrada de muitos dos jovens na organização do tráfico. O que de uma forma bastante polêmica infere Márcia Feffermann:

[...] O tráfico de drogas é um trabalho. Embora informal e ilegal, o tráfico tem regras, obrigações e um contrato a ser cumprido. E, como qualquer atividade capitalista, precisa garantir sua estruturação para manter com segurança o consumo e ponte com seu consumidor. O jovem que entra no tráfico conhece bem o contrato que assina, porém esse mesmo lugar que pode lhe custar a vida, é o que lhe mantém vivo.<sup>56</sup>

Esta relação de *trabalho informal e ilegal* que o jovem estabelece com o tráfico de drogas configura um trabalho de alto risco, que o expõe a violências cotidianas, onde a morte é a consequência mais nefasta.

---

<sup>56</sup> Tráfico de Drogas é trabalho, diz pesquisadora. Disponível em: <<http://www1.folha.uol.com.br>>. Acesso em 23/02/2013.

## 7 TRAJETÓRIAS CRUZADAS, TRAJETÓRIAS INTERROMPIDAS

Especificamente na região onde esta pesquisa é desenvolvida, o número de jovens que tem se ocupado com o *trabalho* no tráfico parece ser cada vez maior e o preço que eles têm a pagar é bastante alto: suas vidas. A música de MV Bill ilustra de forma emblemática as trajetórias que passamos a relatar a partir deste capítulo.

Aqui estou eu jogado no chão  
 A nova atração que atrai a multidão  
 O chão tá quente queimando meu peito  
 Alguém passa a mão na minha cabeça do lado direito  
 Enxuga a lágrima que corre no meu rosto  
 [...]

Aqui eu era um sábio na terra da ignorância  
 Ouço gritos, carros, buzina  
 Vieram ver o bucha deitado aqui na esquina  
 [...]

Muita adrenalina em nome de nada  
 Meu sangue tá no chão por causa de prosa errada  
 A minha marra foi lavada de vermelho  
 O matador não percebe que atirou no próprio espelho  
 É só pra isso que a gente tem valor  
 Achar que matou o cara certo que é da sua cor  
 Guerrilha burra, ignorância cometida  
 Por causa de inveja, drogas ou intriga  
 Quando parecer que a comunidade vai ficar tranquila  
 Alguém compra meu barulho e invade com outra quadrilha  
 Mais uma mãe que chora  
 Mais um filho que vai  
 [...]

Minha disposição no meu mundo surreal  
 Não foi suficiente pra eu virar capa de jornal  
 E nem destaque no jornal nacional  
 Muito mau, marginal, coisa e tal, problema social  
 Pra destruição o cenário perfeito  
 Drogas, armas na mira de um jovem preto  
 Sem respeito, sem dinheiro, sem cyclone  
 Sem nike, sem vida, sem fé, sem nome  
 Nota 10 pra falta de atitude  
 Nota 0 pro futuro da juventude  
 Não tava pronto pra morrer, mas pronto pra matar  
 Há muito tempo eu não fazia minha mãe chorar  
 [...]

Conheço essa mão alisando meu queixo  
 É da minha velha que não aguenta e me dá um beijo  
 Mexe a cabeça de forma negativa  
 Parece não acreditar que tiraram minha vida  
 Segura minha mão e olha pro alto  
 Enquanto o meu sangue se mistura com o asfalto

Não é o fim da guerra, essa é a única certeza  
[...]

Eu só queria viver  
Eu só queria sonhar

Depois que o bonde acelera é difícil frear

Quem é esse louco com essa arma na mão  
Que tem como inimigo um cara que parece seu irmão  
De olho grande, traidor atrás de fama  
Camuflado como amigo, me tratando na escama  
Historia conhecida, final sem graça  
Destaque na praça, carocada na carcaça

[...]

Eu só queria viver  
Eu só queria sonhar

A sedução me levou e me fez naufragar

(Soldado Morto. Álbum: Declaração de Guerra, 2002).

Foram utilizados dados levantados através de documentos da Escola Estadual de Ensino Fundamental Tenente Coronel Travassos Alves, da Escola Estadual de Ensino Médio Tom Jobim, entrevistas com professores, ex-funcionários, com as mães dos jovens, de lideranças comunitárias, bem como de outros agentes do serviço público. A dificuldade sentida para o levantamento de dados está no temor que, principalmente, os moradores da região têm da exposição, o que limitou o número de depoimentos e também as possibilidades de reconstituir outras trajetórias interrompidas, que não são poucas, se considerarmos que na região estudada o envolvimento de jovens com o tráfico e o desfecho violento tem sido bastante observável

Em uma das visitas a Escola Travassos Alves, foram colocadas à disposição as Atas Finais dos anos de 1995, 1996, 1997, 1998, 1999, 2000, 2001, 2002 e 2003. Nestes registros, foram encontrados os resultados finais de aprovação e reprovação de três alunos, que tiveram suas trajetórias cruzadas, em primeiro lugar, por iniciarem suas vidas escolares juntos e permanecerem na mesma turma nos anos 1997, 1998, 1999 e 2000, e, em segundo lugar porque envolverem-se na disputa de território pelo tráfico de drogas. Dois deles perderam suas vidas violentamente nesta disputa, enquanto que o terceiro ainda hoje mantém atividade intensa pelo controle do território.

Durante o levantamento de dados para a reconstituição da história de vida desses alunos, aparece em cena um quarto menino, também ex-aluno da escola, que perdeu sua vida

em consequência das complicações decorrentes do uso de drogas e de suas atividades no tráfico. Pela proximidade de suas relações com os três primeiros, pela importância dos cruzamentos de suas trajetórias, levou-se em conta a importância de incluí-lo nestas reconstituições.

Não, não vai nem procurar [aquela mãe]. Os três filhos dela morreram, mas ela é envolvida. Vendia aqui na esquina. Agora foi expulsa. Deram até fevereiro pra ela sair daqui, ela teve que se mudar. Os [traficantes] da Tuca é que tão mandando por aqui (Rosa, mãe de Madruga).

Sobre o mesmo caso, Angélica relata:

[...] Ela era vizinha nossa da Escola [...]. Sabe aquele bar que tem na frente do colégio, a Berenice morava ali, [...] aquele terreno ali que era de um traficante, irmão dela [traficante muito conhecido na vila]. Lembra dele? Aquele loiro que era todo aleijado. Acho que foram os sobrinhos dele mesmo que mataram ele dentro da casa, ali. Ele tinha uma rica numa casa naquele beco, bem na parada do ônibus. Aquele beco que liga duas ruas, tinha uma casa de material. Os próprios sobrinhos dele, filhos da Berenice que mataram ele. [Este beco fica próximo da casa do Madruga]. Agora, com a Berenice não dá pra falar [...]. Ela me contou que tinham matado o filho dela. Um que mataram tinha saído da cadeia, mataram ele bem ali no beco, deram um tiro na cabeça dele. E o outro foram uns dias depois e ela perdeu mais um filho. Ela perdeu três filhos. Ela tava toda triste que tinham matado um, ela me disse: “Eu não quero mais ficar aqui, mas não era isso. Ela tinha prazo pra ir embora. Ela sempre foi envolvida. Com ela não dá pra falar].

## 7.1 Trajetória de Madruga

Pesquisando as atas finais da Escola Travassos Alves, nos anos de 1995 a 2003, constam como resultado, nos dois primeiros anos Reprovação e, nos anos subsequentes, Aprovação até o ano de 2001. Em 2002, novamente Reprovação. O registro mostra que em 2003, cursando a 6ª série do ensino fundamental, Madruga foi transferido para o NEEJACP Menino Deus. Constata-se, portanto, que este aluno ingressou na Escola aos 7 anos e permaneceu até os 15 anos. Não há na escola nenhum registro além dessas Atas, pois, de acordo com a secretária Dilma, outros tipos de documentos são incinerados de tempos em tempos.

Passados seis meses desde o primeiro contato com Dona Rosa, mãe de Madruga, ela afirma que não poderia ter falado antes, pois somente agora, o caso da morte do filho não estava mais em segredo de justiça. Relata que a vinculação do assassinato a um noticiado

crime, envolvendo pessoas conhecidas em Porto Alegre, possibilitou a abertura do processo e finalmente está proporcionando o seu esclarecimento.

De acordo com a mãe de Madruga, na entrevista de aproximadamente três horas de duração, o filho era uma criança inteligente, porém nos primeiros anos de vida escolar foi encaminhado, pela escola, para assistência psicopedagógica, tendo em vista que não apresentava um aproveitamento satisfatório na aprendizagem. Ainda segundo a mãe, Madruga recebeu medicação e o problema terminou. Não soube determinar que tipo de problema ele tinha.

Madruga era o filho mais novo, tendo duas outras irmãs, com diferenças entre seis e dez anos. A mãe relata que sempre foi um filho afetivo e que dos três filhos era o que se relacionava melhor com ela. Inclusive conta que sempre que os colegas de escolas ou amigos de infância a ofendiam, ele tornava-se agressivo, a “defendia”. Conta também que não sabe como explicar o relacionamento que mantinha com o pai. Não o desrespeitava, mas não conversava muito com ele. De acordo com ela, o pai bebia cinco dias por semana e no sexto dia não comparecia ao trabalho por que estava passando mal. Diz que o filho sempre procurou aproximar todos, quando havia desavenças entre os familiares, isso fazia com ela se sentisse segura, “pois ele é que organizava as coisas em casa”.

Durante o relato, a mãe mostra o que guardou de Madruga nos tempos da Escola. Cartões, desenhos, fotos e até um boletim de aproveitamento que continha o nome de sua professora e, para minha surpresa, minha assinatura como Diretora da Escola.

O envolvimento de Madruga com as drogas começou, segundo ela, nos portões da Escola, onde traficantes “aliciavam” os meninos que saíam da aula. Quando cursava a 6ª série, “ele se arrumava pra ir pra escola, mas não ia. Dizia que tinha rixas”.

Envolveu-se posteriormente com a guerra do tráfico, ficando do lado dos traficantes da Vargas (Vila Vargas) que travavam “batalha” com os traficantes da “Tuca” (Campo da Tuca). Madruga ficou conhecido, segundo a mãe, por um apelido relacionado a uma de suas características físicas.

Na disputa pelos pontos de droga na Vargas, surge um jovem, Nefasto. Este ex- aluno da Escola, inclusive, havia estudado na mesma turma de Madruga nos anos de 1997, 1998, 1999, 2000 e 2001. Nefasto, de acordo com o relato de Rosa, juntou-se aos traficantes da Tuca

e saía todas as sextas-feiras, de taxi, para matar alguém na Vargas com o objetivo de “limpar a área”.

Madruga começou então a ser ameaçado e resolveu planejar, junto com o grupo reunido na conhecida “caixa baixa” (boeiro do DEP, localizado no cruzamento das Ruas da Represa, Volta da Cobra, Cabo Noé e Rua A – Chácara dos Bombeiros), a cem metros do portão da Escola Travassos Alves, a morte de Nefasto.

Nesta época, Madruga já havia se refugiado na Vila Maria da Conceição e posteriormente na Vila Cruzeiro, de onde tomou uma arma do seu “patrão”, dirigindo-se a Chácara dos Bombeiros e realizando um assalto, ato que apesar de não ter sido pego em flagrante, determinou sua posterior internação na FASE. Antes da internação de Madruga, o grupo da Vargas, conforme o planejado, consumou a emboscada, na qual, ainda segundo a Rosa, Nefasto teria sido alvejado com vinte e oito tiros. Após o episódio, Madruga volta a esconder-se na Vila Cruzeiro, onde é capturado pela polícia. Rosa relata que recebeu um telefonema do DECA<sup>57</sup>, pedindo o seu comparecimento.

Durante todo o período em que esteve em fuga, primeiramente dos traficantes e posteriormente da polícia, Rosa conta que o jovem a visitava sempre que podia. E quando finalmente chega na FASE, seus pés estavam tomados por “bicho de pé”, porque segundo ela muitas vezes teve que esconder-se e fugir por dentro do Arroio Moinho que corta a região e no qual a escola Travassos Alves está à margem.

Em 10/08/2004, Madruga, então com dezesseis anos, ingressa no sistema socioeducativo. Na ocasião de seu ingresso no ICS<sup>58</sup>, de acordo com a técnica em educação<sup>59</sup> que o atendia, o jovem relatou que usava drogas (maconha e cocaína) desde os 13 anos de idade e que se envolveu com o tráfico aos 14 anos, através de um primo que se encontra no Presídio Central de Porto Alegre. Madruga diz nesta mesma entrevista que deixou de frequentar a Escola havia dois anos porque na ocasião estava consumindo drogas de forma abusiva. Quando fala da família, conta que seu pai era alcoolista e que batia em sua mãe. Sobre o ato infracional que cometeu, relata que roubou uma arma de seu “patrão”, na Vila Cruzeiro para limpar a área e poder visitar sua mãe. Acabou juntando-se a dois outros jovens para assaltar um mercado na região em que morava.

---

<sup>57</sup> Delegacia Especializada da Criança e do Adolescente.

<sup>58</sup> Instituto Carlos Santos – FASE.

<sup>59</sup> Informação oral, em novembro de 2012.

Nas entrevistas e atendimentos na FASE (Fundação e Escola), Madruga diz insistentemente que não gosta de estudar. De acordo com a técnica entrevistada, é comum entre os jovens que envolvem-se com o tráfico, negar o retorno para a escola.

Madruga permaneceu no Centro de Internação Provisória Carlos Santos até 23/11/2004, passando a frequentar a Escola Estadual de Ensino Médio Tom Jobim – FASE, no dia 29 do mesmo mês e ano, quando ingressou no CASE POA I, uma das quatro unidades do Complexo da FASE da Vila Cruzeiro as quais esta escola atende<sup>60</sup>.

A Escola Estadual de Ensino Médio Tom Jobim, colocou à disposição registros avaliativos referentes ao período em que Madruga permaneceu no Complexo da Cruzeiro, o que procurou-se analisar qualitativamente.

Foi verificado que desde a primeira avaliação, referente ao período de março a maio do ano de 2005, o jovem não apresentou nenhum interesse nas atividades escolares, mostrando-se muitas vezes agitado e desrespeitoso para com os professores. Em atendimento no Setor de Orientação Educacional, em 08/04/2005, o aluno “afirma que não gosta de estudar, por isso muitas vezes não faz as atividades de sala de aula. Na rua, já fazia dois anos que não estudava. Parou na metade da sexta série. O que gosta de fazer é dormir”.

Outro registro encontrado foi a Comunicação Interna nº 0146662, do SOE da Escola Tom Jobim para a Técnica de Educação do Setor B/ CASE POA I, datada de 18/07/2005, dando conta que Madruga e outro aluno foram retirados da sala de aula pela professora “por causa das atitudes de indisciplina dos mesmos, que já vinham se repetindo por várias vezes. Na mesma comunicação, a professora orientadora educacional da Escola relata que conversou com os dois alunos “que solicitaram voltar à aula, no entanto a professora afirmou que neste momento não seria adequado a volta dos alunos pelas atitudes apresentadas”.

E é após este período de afastamento da escola que houve um novo cruzamento da minha trajetória profissional com a trajetória escolar de Madruga.

Assumi a direção da Escola Tom Jobim em 05 de agosto de 2005, ocasião em que fui procurada pela chefia de equipe do setor B, do CASE - POA I, para conversar com um aluno que, segundo o monitor, estava afastado das aulas pelas atitudes apresentadas.

---

<sup>60</sup> A Escola Tom Jobim foi visitada duas vezes, entre os meses de novembro/2012 e março/2013. As documentações escolares de Madruga foram colocadas à disposição para análise da pesquisadora.

O encontro foi um misto de alegria e profunda tristeza. Uma das primeiras perguntas que consegui formular foi em relação ao motivo pelo qual Madruga estava na FASE. Ele respondeu prontamente: “ Tu lembra do Nefasto? Pois é, matei ele.”

Madruga acreditava ter assassinado Nefasto, porque, segundo sua mãe, ele desferiu o tiro que atingiu a cabeça do jovem. Não referiu o assalto, motivo pelo qual, de acordo com os registros, foi o ato infracional que motivou sua internação.

As atitudes de Madruga pouco se modificaram nas avaliações consultadas, porém é levantado um aspecto antes não mencionado. Na realização do conselho de classe, em 04/11/2005, no que se refere aos aspectos formativos e comportamentais, é apontado que o mesmo “[...] não obedece regras, tem dificuldades em manter limites. Não realiza atividades e não se envolve com nada, caminha inquieto, interfere no andamento da aula. *Com alguns professores, é afetivo e gentil*”.

De acordo com a técnica que o atendia, em janeiro de 2006, depois do registro de mais de trinta ocorrências na Unidade de Internação (agressões e ameaças a outros jovens), Madruga tem seu perfil agravado e é transferido para a Comunidade Sócio-Educativa (CSE), localizada no mesmo Complexo. Continua atendido pela escola, mas não apresenta nenhuma modificação em relação ao interesse pela escola. O parecer referente ao primeiro bimestre de 2006, o Conselho de Classe registra seu total desinteresse pelas atividades propostas, sendo que “[...] em alguns momentos participa das atividades de educação física. Teve episódio de desrespeito com professora e foi tratado e solucionado”.

Em junho de 2006, teve progressão de medida para Internação com Possibilidade de Atividade Externa - ICPAE. Quanto ao desenvolvimento escolar, no parecer do segundo bimestre (agosto de 2006) é apontado que, de acordo com os professores, “tornou-se mais responsável com a mudança (progressão de medida), estava participando, mesmo reclamando”. O verbo é utilizado no tempo passado, pois a Escola já havia sido informada que o jovem estava em fuga, a contar de 30/07/2006.

Em 11/08/2006, um jornal de grande circulação na capital gaúcha noticia que um corpo é encontrado esquartejado, no bairro Cascata, na Zona Sul de Porto Alegre. Porém, a identificação foi feita somente em 25 de agosto, por sua mãe.

Meu genro escutou no rádio que haviam encontrado um corpo na Zona Sul e que este corpo tinha uma tatuagem como a de Madruga. Fui ao IML, para tentar reconhecer, mas me mostraram um outro corpo. Acho que da gaveta

ao lado da que estava o Madruga. Voltei para casa. Do desaparecimento até me chamarem de novo, passaram 14 dias.

Nefasto, encontrava-se foragido da justiça, pois teve prisão decretada em virtude de, segundo a justiça, ter participado da morte de Madruga.

## 7.2 Trajetória de Bené

Ele é meu parente, pelo amor de Deus, eu morro de medo. O Sandro é o matador [...]. É claro que pra mim não vai fazer nada, mas ele é meu primo. É o filho do irmão do meu pai. A gente sabe que quem faz os estragos aqui é ele. O Sandro tá virado num bandidão, tu não viu na televisão, que ele é de alta, como é que é, eu não sei dizer, alta peri...(culosidade)? Minha tia chora, coitada. O pai dele morreu de desgosto quando começou a saber das barbaridades dele.

Mesmo temerosa, Cristiane inicia contando a trajetória de seu filho Bené. De acordo com a moradora da Chácara dos Bombeiros (a poucos metros da Escola), seu filho iniciou como usuário e vendedor de drogas: “Como eles dizem, trabalhava pra eles. Por anos ele vendeu drogas. Se envolveu bem envolvido. Eu padecia quando ele tava lá embaixo”.

Cristiane diz que a saúde de Bené não era das melhores porque foi constatado diabetes e mesmo assim ele nunca se cuidou. Ele usava todos os tipos de drogas. Diz não ter remorso de nada porque fez o que podia fazer.

No começo eu enlouqueci. Eu pensava: meu Deus do Céu, que era por eu ter ficado com o Fernando e estou até hoje. O Bené dizia que eu tinha escolhido o homem e não tinha escolhido o filho. Mas, não. Quem saiu de casa foi ele, quem resolveu ir roubar, aprontar, foi ele. Começou a me incomodar com 15, 16 anos e não foi pouco (o que incomodou)

A mãe conta que o atual marido a *assumiu* quando já tinha dois filhos e estava grávida do terceiro. Bené foi o segundo dos seis e na ocasião ele tinha um ano. Diz que havia brigas, mas que eram por motivos normais, que acontecem em qualquer família. Considera que o atual marido foi um bom pai. Apesar de não ser muito amoroso, sempre trabalhou, fazendo o que era possível. Ela sempre fez faxinas para ajudar no orçamento de casa. Desabafa: “Eu digo sempre, a primeira coisa que sai é que eles puxam o pai, a mãe, né? Se fosse assim, o Bené era pra ser uma criatura que podia estar trabalhando na [loja de automóveis], com ele [o companheiro]”.

Bené nunca teve contato com o pai. Ele já estava envolvido *com essa vida louca* [termo utilizado pela mãe] quando começou a procurar pelo pai e as notícias que recebeu na ocasião davam conta de que ele havia cometido suicídio.

Sobre a trajetória escolar, a mãe fica um pouco confusa. Diz que ele iniciou os estudos na escola dos Bombeiros (Travassos Alves)<sup>61</sup> e que depois foi transferido para a Escola Estadual José Carlos Ferreira, num bairro próximo, onde fez a oitava série. Segundo Cristiane, aos 13, 14 anos, Bené começou a fazer um curso no Sindicato da Construção Civil.

Aí aprendeu o caminho da rua, entre aspas, como se diz. O dinheirinho dele, era dele. Eu tava bem feliz que ele [...] tava seguindo uma profissão. Aí começou sair, ia pro Shopping, não tinha hora pra voltar. Aí os amiguinhos, né?... Ali começou. Começou a usar maconha. Da maconha já foi indo... com os amigos daqui. Ele estudou, fez até a oitava série. Mas nesse tempo estudando, essas coisas todas escondidas que a gente nunca sabe. Fica sabendo depois. Foi até quando ele foi preso. Ele foi assaltar ali na Bento [Avenida Bento Gonçalves, Zona Leste de Porto Alegre] pra arrumar dinheiro e levar a namorada pros “Cabos” [refere o Clube dos Cabos e Soldados da BM, que fica nas proximidades do bairro].

Conta com detalhes como foi o primeiro ingresso de Bené na FASE<sup>62</sup>. Diz que foi um choque quando recebeu um telegrama para comparecer na Padre Cacique [Avenida onde se localiza duas Unidades da Fundação de Atendimento Socioeducativo]. Diz que acabou conhecendo a dona do mercado que o filho assaltou e garante que ele tinha dinheiro, mas que parecia não ser suficiente. Usou uma faca que pegou em casa, colocada à cintura. Foi preso em flagrante e levado pra FASE. Ficou segundo ela “de castigo durante seis meses”. O maior desespero da mãe durante este tempo foi em função da diabetes, que exigia a aplicação de insulina. A audiência só foi realizada na terceira tentativa.

[...] foi aquela correria, no colégio, no sindicato, o endereço, tudo pra comprovar que ele tinha residência própria, fixa. [...] O diretor do Sindicato me deu os contracheques e um papel dizendo que no momento em que ele fosse liberado poderia voltar para o curso, pois ele era excelente lá dentro. Tive que arrumar testemunhas. Fui no hospital, consegui os papéis do hospital. Marcaram a primeira audiência [...], a segunda audiência [...], e aí um dia, assim do nada, o advogado me ligou que tinham encaixado ele. Aí me fui pro Fórum. Foi nesse dia que ele saiu.

Segundo a mãe, foi a partir daí que ele virou a cabeça mesmo. Foi traficar na Tuca [Campo da Tuca], virando noites e aparecendo poucas vezes em casa. “Aquilo ali sempre foi deles (nomeia os chefes do tráfico no Campo da Tuca). [...] Eles botam, né? Tem bastante gurizada pra eles. É aquilo, que nem mostrou na televisão: tênis, uma corrente, dinheiro no bolso”.

<sup>61</sup> Bené não estudou na mesma época com os outros jovens, mas estava na escola quando eles ingressaram.. Foi matriculado na 1ª série do ensino fundamental em 1993 e foi transferido em 1997.

<sup>62</sup> Não foram encontrados registros na Escola Tom Jobim.

Em função das dívidas contraídas no tráfico, Bené mudou-se para Caxias do Sul onde seus avós maternos moravam. Continuou vendendo drogas, até que foi preso e encaminhado ao Presídio por que já era maior. Segundo a mãe, depois de ficar preso por um mês, saiu por não ter sido reconhecido no assalto que motivou sua prisão.

Estudou da primeira até a quarta série na Escola Travassos Alves.

Cristiane conta que Angélica (ex-funcionária da Escola Travassos) e o Meirelles (policia militar) moravam no pátio do colégio e ajudavam a cuidar da escola. “Para a infelicidade ou felicidade minha, o dia em que Bené foi preso, o Meirelles tava de serviço. [Indagada se antes ou depois de Caxias]: Depois de Caxias, foi preso, no Beco perto da Escola, com uma doze nas costas. O Meirelles disse que eu não me preocupasse que ninguém iria bater nele. E ele (Bené) bem tranquilo, bem valente, bem homem. Porque eles se sentem os poderosos, eles se acham, né? E a gente sempre é a errada”. O depoimento da ex-funcionária da Escola confirma:

Quando eles começaram a pegar uma certa idade da adolescência, eles já começaram a ir virados. Virando, virando, virando. O Bené, o Meirelles (esposo da funcionária) prendeu ele uma vez. Deram uma...acho que foi quando aconteceu esse negócio com o Madruga...Deram uma emboscada ali e tavam só se matando, se atirando, se ferindo e a polícia foi lá e quando o Meirelles foi, ele já se virou assim com uma “baita” de uma calibre 12, assim mirando. Não tinha nem força, que ele dessa finurinha, assim, por causa da diabetes. E aí o Meirelles disse: Aí Bené, sinto muito - e levou ele. [...]E aí quando o outro brigadiano veio, revistou e disse: olha aqui, achei até a seringa. E o Meirelles disse: Não, não, não esse menino é doente, eu conheço ele desde pequenininho. A gente só vai te levar por causa da arma, porque se tu tivesse por aqui, era só a pessoa que tava ali, mas tu tá armado e nós vamos te levar.

Referindo-se ao filho menor de onze anos, diz que o aconselha, que alerta quanto à violência que ronda sua casa. O menino viu Bené preso em Caxias, pois foi junto no Presídio: “É, tá ruim. Todo mundo tá vendo o que tá acontecendo. Duas mortes, uma atrás da outra. Em menos de duas semanas mataram dois aqui. [...] Eu tô rezando, pedindo a Deus, tentando trazer pro futebol, que é o que ele gosta e pedindo sempre que eu não sofra mais, porque é muito triste”.

Diz que uma conhecida, Berenice, que morou na frente da escola, perdeu três filhos: “A Berenice perdeu os três na guerra entre eles. Ela só tem mais um. O que a gente escuta, o que a gente deduz é que é coisa mandada lá de baixo (do Campo da Tuca)”. Outras mortes são

relatadas por ela que faz ligações com a guerra do tráfico, da região onde mora, com a Tuca<sup>63</sup>.

Cristiane tem familiares envolvidos com o alto comando do tráfico da Capital e sobre um dos parentes, conta: “Olha esse meu parente, o pai morreu de desgosto. A mãe tá lá, sempre com o coração na mão. Mas sempre com carro bom. Como é que eles conseguem comprar?”.

Referindo-se a “caixa baixa<sup>64</sup>”, diz que estão sempre cheias de meninos e meninas: “Quem consegue tirar os filhos daqui, estudar, trabalhar, é raro. É uma gurizada, todos da época, que moram por aqui. Tudo ladrão. Tu pode contar. [...] Quem tu viu pequenininho, guri, guria, tudo atirados na droga”.

Retornando à trajetória de Bené, a mãe relata que ele morreu em decorrência de complicações com a diabetes e pelo uso abusivo das drogas. Diz claramente que foi melhor assim: “Às vezes eu choro de saudades do meu filho. Mas hoje eu penso assim: que bom que ele não tá aqui mais. Porque se viessem me chamar lá de baixo, que tinham matado ele, eu acho que eu morria junto. Parece que tu não tem mais filho. Ele tinha tudo, tudo pra ser feliz. Mas não, não teria estrutura pra aguentar se fosse de outra forma”.

Sobre a morte de Bené, Angélica relata:

No dia do enterro do guri da Cristiane, [...] o Meirelles me levou lá perto do cemitério, mas ele não foi. Ele disse: não, eu vou fica aqui, não vou ir lá porque fui eu que prendi ele, eu não vou ter cara de olhar pra Cristiane. É uma coisa muito humilhante pra uma mãe. [...].

Indagada de porque acha que esses jovens se envolvem desta forma:

Olha, falta de carinho dentro de casa, falta de compreensão, eu não quero pensar por este lado. Vou te dizer, é falta de oportunidade [...]. Onde que a gente tem um espaço pra estas crianças. Nem creche a gente tem, porque aí eles se criam assim: um irmão cuidando do outro. O que é aquela pracinha (No final da rua onde mora, Cabo Noé. Ao lado da Escola Municipal Marcílio, na chamada Saibreira). É um ponto de tráfico. A gente não tem nada aqui, ninguém faz nada. Olha quantos anos pra arrumar a Escola (Travassos Alves). Agora mesmo, eles ficaram quanto tempo sem aula porque não tinha luz, nem água. Não sei o que deu na rede. Quanto tempo pra terminar a escola. Pra começar, não tá nem terminada a obra. Onde as crianças brincam aí? Não tem. O que é que é isso, pelo amor de Deus.

<sup>63</sup> Os limites entre as regiões que compreendem a Vila Vargas, a Chácara dos Bombeiros e o Campo da Tuca não parecem muito bem delineados, principalmente pela proximidade entre elas. A Escola Travassos Alves recebe alunos das três comunidades.

<sup>64</sup> Local também referido pela mãe de Madruga. Caixas de contenção de esgoto que foram construídas na rua onde mora.

### 7.3 Trajetória de Nefasto

De acordo com os registros feitos nas atas da escola, Nefasto ingressou na 1ª série do Ensino Fundamental em 1997 e obteve aprovações sucessivas até o ano 2000. Nos anos de 2001 e 2002, tem sua matrícula efetivada, mas já envolvido no tráfico, abandona a escola por duas vezes. Não foram encontrados registros do jovem na Escola Tom Jobim – FASE.

Neste momento, não há possibilidade de reconstituir sua trajetória de forma mais próxima, pois as relações que estabelece com o tráfico são bastante perigosas.

Nefasto é conhecido pelo nome de um famoso personagem de filmes de terror. Sua atividade principal no tráfico é a de “limpar a área” da Vargas para que o Campo da Tuca assuma as “bocas de fumo” do território. Nesta disputa, Madruga assume posição de defesa da Vargas. Esta situação os põe frente a frente, desencadeando o desfecho da trajetória de Madruga e de muitos outros jovens que faziam parte desta mesma rede de relações.

Em pesquisa realizada no Diário de Justiça do Rio Grande do Sul (Pág. 150, DJRS, 06/06/2011), encontramos registrado o pedido de habeas corpus, impetrado pelo advogado que representa Nefasto, pois o mesmo está com prisão preventiva decretada por, de acordo com a justiça, ter participado da morte de Madruga. O argumento utilizado para o pedido diz que Nefasto foi alvo de uma emboscada feita por indivíduos mascarados e não identificados, recebendo vinte e dois tiros. Estes disparos fraturaram coluna, braços e pernas e o deixaram em internação hospitalar de quase um ano, tendo sofrido várias cirurgias e recebido tratamento intensivo, ficando preso a uma cama. Alega a defesa que Nefasto não poderia ter cometido este crime, pois não possuía, na época, condições para seccionar cabeça, mãos e pernas da vítima, que segundo o laudo foi feito com uma machadinha. Alega o advogado que o mandado de prisão baseou-se em depoimentos contraditórios da mãe de Madruga. O relator do processo indeferiu o pedido. Os relatos dos entrevistados dão conta de que, ainda hoje, Nefasto tem “aterrorizado” as redondezas da Vila Vargas e da Chácara dos Bombeiros, passando frequentemente de carro:

Se passa aí, passa de carro. Eu não sei, a polícia passa por eles, não sei se eles não sabem, ou estão esperando o momento certo. Tu fica analisando, né? Tu vê, um monte de tiro que ele levou e ele tá aí. Ele nunca tá com o mesmo carro, sempre tá com um carro diferente” (Cristiane, mãe de Bené, em entrevista).

O Nefasto eles emboscaram lá em cima, perto de onde eu morava. O Meirelles tava nesta operação, eles fuzilaram a maloquinha que tinha abaixo, a minha casa era pro lado de cima, na rua pro lado de baixo, tinha uma maloquinha. O tal do Nefasto se escondeu ali. Eles fuzilaram, mas não mataram. Ele teve muito mal, mas não mataram. Foi muito horrível (Relato da ex funcionária e moradora da região).

Eles brincavam juntos na época dos Bombeiros [escola]. O Madruga pagava pro Nefasto jogar com ele lá na videolocadora. Não sei o que aconteceu, virou daquele jeito (Relato de Rosa, mãe de Madruga).

#### **7.4 Trajetória de Clayton**

Clayton, nome com o qual era conhecido o ex-aluno da Escola Travassos Alves, frequentou a mesma turma de Madruga e Nefasto nos anos 1997 até 2000, tem registrado nas Atas Finais da escola, sucessivas aprovações.

De acordo com o relato de Rosa, Clayton morava em outra cidade com a mãe, quando o pai foi buscá-lo. “Ele estava sob maus tratos, então ele o trouxe pra cá. Chegando a Porto Alegre, ele foi entregue a uma tia (irmã do pai)”. Rosa conta que a tia o abandonou quando ele era um guri de quatorze, quinze anos e foi morar com uns carroceiros que moravam na Vila Vargas. Ele foi testemunha de um crime e depois disso foi assassinado, na rua, no beco, perto da Escola. Para ela, foi “queima de arquivo”. Diz que a tia mudou-se e ela desconhece seu endereço atual.

Sobre o caso, Angélica relata:

Foi em novembro, [confunde-se com o ano], entraram na casa do carroceiro e mataram, ele tava com uma criança no colo. O Clayton foi morar com os carroceiros quando a tia largou de mão. Ele pode ter visto mesmo o filho do carroceiro que mataram [...] mataram o filho errado. Porque o traficante era o outro e não esse que morreu. Esse que morreu tava limpo. Eles deram um tiro na cabeça do guri que desmancharam ele, um tiro de calibre 12, com a criança no colo. A criança saltou longe. Um tempo depois, mataram ele (Clayton) ali perto do colégio. Agora foi demais, demais, demais (o envolvimento dos meninos).

## 8 CONCLUSÕES

Desde o início desta pesquisa, houve a consciência de que o aprofundamento de cada uma das temáticas estabelecidas no campo conceitual poderia se desdobrar em muitos outros estudos e análises capazes de transcender o problema aqui proposto. Pela abrangência do tema, foi necessário optar pelos recortes que mais se adequavam aos objetivos propostos no projeto inicial.

Além disso, nos deparamos também com o seguinte desafio: a tarefa nada fácil de reconstituir trajetórias de vida, ou parte destas trajetórias, através dos depoimentos das pessoas que conviveram com os jovens sujeitos desta pesquisa, ou cujas trajetórias cruzaram, de alguma forma, com as deles. Para a análise dos depoimentos colhidos, foi necessário levar em consideração que eles permitiram acesso a uma realidade demarcada pelas vivências de cada entrevistado – da qual tomou parte, ou da qual testemunhou. Isto é, os fatos narrados precisam ser pesados em função das percepções de cada um dos sujeitos que contam a história, a partir das quais é possível traçar um fio narrativo em comum que aproxima a pesquisadora da realidade.

Por outro lado, a riqueza das narrativas nos permitiu ir além do que inicialmente esperávamos reconstituir. Foi possível, a partir delas, perceber os problemas que a população local enfrenta em relação à infraestrutura da região, à organização, ou falta de organização, para a participação em entidades comunitárias, à insuficiência de serviços que deem conta de suas necessidades básicas, como saúde e educação e à violência que enfrenta – ou seja, as falas nos revelam além do que é dito e nos permitem reconstruir o contexto em que as trajetórias desses jovens se desenvolveram.

O confronto entre subjetividades – da pesquisadora, a partir de sua trajetória pessoal e profissional, e dos outros atores com os quais partilhou experiências durante anos – contribuiu para a elaboração e para a análise do objeto de pesquisa. O que demandou, em contrapartida, extrema atenção, comprometimento e responsabilidade para com o desenvolvimento e explicitação dos resultados obtidos.

O encontro da pesquisadora com ex-alunos da Escola Estadual de Ensino Fundamental Tenente Coronel Travassos Alves em situações de privação de liberdade, primeiramente na FASE e posteriormente no Presídio Central de Porto Alegre, foi a motivação inicial da pesquisa. Estes encontros ou cruzamentos parecem ser uma síntese da problemática que gira

em torno da violência juvenil e suscitaram a necessidade de responder à seguinte questão: quais são os fatores que levam jovens, ex-alunos da Escola, a traçarem caminhos que culminam em atos infracionais e/ou penais? Para responder a esta indagação, foi necessário estabelecer recortes que dessem conta do período entre o início da vida escolar desses sujeitos e o envolvimento deles com atos infracionais e crimes, o que para uns culmina no encarceramento e, para outros, na morte precoce.

A interrupção destas trajetórias se dá violentamente. Por este motivo, nosso quadro teórico tratou primeiramente do conceito de violência e de suas implicações em relação à juventude. Os quatro jovens incluídos em nossa pesquisa, dos quais dois foram vítimas de morte violenta, são pobres, estão na faixa etária correspondente a um dos maiores índices de homicídios e partilham com tantos outros um contexto marcado pela precariedade. Além disso, verifica-se, através das falas dos entrevistados, que a violência é parte integrante de suas vidas, sejam estes jovens *vítimas ou algozes*.

Percebe-se que estes jovens participam de relações familiares frágeis, onde há ausência ou precariedade na relação com a figura paterna, envolvimento de parentes com a criminalidade, indícios de violência intrafamiliar, baixa escolaridade e consequente precariedade de emprego e remuneração. A situação é agravada pela inexistência de políticas públicas efetivas capazes de prover direitos básicos a estas populações e também pelo fracasso na constituição dos espaços de participação em atividades de esporte, lazer e convivência comunitária.

A escola, por sua vez, parece não contribuir para o desenvolvimento da autonomia destes jovens, ao deixar de realizar seu próprio potencial enquanto espaço de diálogo, participação e autoafirmação. A ausência de uma cultura escolar de participação não é capaz de propiciar, nas palavras de Hannah Arendt, a superação da violência pela palavra. Em contraposição ao ambiente rígido, descolado de sua realidade social e fechado à participação que a escola muitas vezes representa, coloca-se o poder dos grupos locais, a autoafirmação pelas armas e a promessa de enriquecimento material e acesso ao consumo através do tráfico de drogas.

Afastados das relações familiares e da escola, envolvidos com o *trabalho* no tráfico e outros atos infracionais ou delitos e, por este motivo, na condição de conflito com a lei, estes jovens entram no sistema socioeducativo e/ou no sistema penal, onde são novamente privados

de seu direito à educação e da perspectiva de alternativas de vida. Após a passagem pelo sistema de internação e reclusão, voltam às comunidades de origem, praticamente nas mesmas condições em que saíram, pois os programas de apoio não dão conta da complexidade do problema. Estes jovens, na maioria das vezes, acabam retornando às atividades ilícitas e às mesmas situações de violência anteriormente exercidas e sofridas.

As relações familiares conturbadas, o abandono da vida escolar, o envolvimento com as atividades do tráfico de drogas e com a criminalidade, culminando na internação em unidades de atendimento socioeducativo e/ou presídios, são fatores que parecem comuns às trajetórias dos jovens de nossa pesquisa. Nestes casos específicos, nem a família, nem a escola, nem o caráter pedagógico que deveria pautar as unidades de internação e reclusão, foram capazes de apresentar novas possibilidades às suas trajetórias.

Diante da pesquisa realizada, constata-se que é urgente o estabelecimento de políticas públicas que, em primeiro lugar, deem conta da urbanização e moradia em condições mínimas de dignidade para esta população. Em segundo lugar, que tais políticas promovam o oferecimento da escolarização, desde o nível da educação infantil até o ensino médio e profissional, em espaço geográfico próximo à comunidade. E, por último, mas não menos importante, que estas instituições educacionais estabeleçam, entre seus princípios básicos, a educação para a participação, para o diálogo, para o encontro com o outro e para a responsabilidade coletiva. Neste sentido, Escola, Participação, Comunidade são temáticas que merecem ser exploradas e aprofundadas em pesquisa posterior, pela relação que parecem estabelecer com a questão da Violência.

## 9 REFERÊNCIAS

- ABRAMOVAY, M. CASTRO, M. G. ; PINHEIRO, L. C. ; LIMA, F. S. ; MARTINELLI, C. C. **Juventude, violência e vulnerabilidade social na América Latina: desafios para políticas públicas.** v. 1. Ed. Brasília: UNESCO, 2002.
- ABRAMOVAY, M. CASTRO, M. G. (coord.). **Juventude, Juventudes: o que une e o que separa.** Brasília: UNESCO. 2006.
- ABRAMOVAY, M.; CASTRO, M.G. Por **um novo paradigma de fazer políticas: Políticas de/para/com juventudes.** Revista Brasileira de Estudos de População, v.19, n.2, julho/dez, 2002.
- ABRAMOVAY, M.; ANDRADE, E. R.; ESTEVES, L. C. G (org). **Juventude: Outros olhares sobre a diversidade.** Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade; UNESCO, 2007.
- ALVES, RUBEM. **Entre a Ciência e a Sapiência: O Dilema da Educação.** Ed. Loyla-Ipiranga. São Paulo, 2004.
- ARENDDT, Hannah. **Sobre a violência.** Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2011.
- ARROYO, Miguel. **Ofício de Mestre: imagens e auto-imagens.** Petrópolis: Vozes, 2000.
- ASSIS, Simone Gonçalves de. **Traçando Caminhos em uma Sociedade violenta: a vida de jovens infratores e seus irmãos não-infratores.** Rio de Janeiro: Editora Fiocruz, 1999.
- BAUMAN, Zygmunt. **Identidade.** Tradução de Carlos Alberto Medeiros. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2005
- BOBBIO, Norberto. **Presente e Futuro dos Direitos do Homem. A Era dos Direitos.** Tradução de Carlos Nelson Coutinho. Rio de Janeiro: Campus, 1992.
- BOURDIEU, Pierre. **Questões de Sociologia.** Fim de Século – Edições: Lisboa, 2003. Disponível em: <http://pt.scribd.com>. Acesso em: 03/01/2012.
- DOURADO, Luiz Fernandes; OLIVEIRA, João Ferreira de. A Qualidade da Educação: Perspectivas e Desafios: Cad. Cedes, Campinas, vol. 29, n. 78, p. 201-215, maio/ago. 2009. Disponível em <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em: 14/07/2013.
- CÂMARA DOS DEPUTADOS. **Projeto de Lei 4529/04.**
- CARA D.; GAUTO, M. Juventude: percepções e exposição à violência. In: ABRAMOVAY, M.; ANDRADE, E.; ESTEVES, L. *Juventudes: outros olhares sobre a diversidade.* Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade; UNESCO, 2007, p. 171-196.
- CASTRO, Jorge Abrahão de (org). **Juventude e Política Sociais no Brasil.** Brasília: Ipea, 2009.

COSTA, Marisa Vorraber. *Gênero, classe e profissionalismo no trabalho de professoras e professores de classes populares*. Porto Alegre: UFRGS, PPGEDU, 1995a Tese de doutorado.

COSTA, Ana Paula. **Redução da Idade de Imputabilidade Penal**: mitos e justificativas. 2008. Disponível em: [seer.ufrgs.br/educacaoe realidade](http://seer.ufrgs.br/educacaoe realidade). Acesso em: 13/08/2011.

CRAIDY, Carmen M. **Educação em Prisões**: direito e desafio. Porto Alegre: UFRGS, 2010.

CRAIDY, Carmem Maria; FERREIRA, Giovana. **Perspectivas para implementação de Ensino Profissionalizante na FASE/RS**. In: CRAIDY, Carmem (org.) PROEJA à margem. Pelotas: Editora Universitária/UFPEL, 2010.

CRAIDY, Carmen M.; GONÇALVES, Liana G. **Medidas Sócio-Educativas**: da repressão à educação. Porto Alegre: UFRGS, 2005.

CURY, Carlos Roberto Jamil; FERREIRA, Luiz Antônio Miguel. A judicialização da educação. Brasília: **Revista CEJ**. Brasília, vol. 1, Ano XIII, n. 45, p. 32-45, abr./jun. 2009.

DIEESE. A ocupação dos jovens nos mercados de trabalho metropolitanos. **Estudos e Pesquisas**. Ano 3, n. 24. Set/2006. Disponível em: <http://www.dieese.org.br>.

ELIAS, Norbert. *A Sociedade dos Indivíduos*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 1994.

FONSECA, Claudia. Quando cada caso não é um caso: pesquisa etnográfica e educação. **Revista Brasileira de Educação**. nº 10, jan/abril. ANPED, 1999.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 1999

GUSMÃO, Neusa. **Antropologia e educação**: origens de um diálogo. Antropologia e Educação: interfaces do ensino e da pesquisa. Cadernos CEDES Nº 43. Centro de Estudos Educação e Sociedade, 1997.

\_\_\_\_\_. **Antropologia e educação**: interfaces do ensino e da pesquisa. Cadernos CEDES Nº 43. Centro de Estudos Educação e Sociedade, 1997.

KOWARICK, Lúcio. O conceito de Exclusão social. In: Vêras, M.P.B. (Ed). **Por uma Sociologia de Exclusão**. São Paulo: EDUC, 1999.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E. D. A. **Pesquisa em Educação**: Abordagens Qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

MALDONADO, M.T. **Os Construtores da Paz**: caminhos da prevenção da violência. São Paulo: Moderna, 1997.

MARRE, Jacques A. L. **A construção do objeto científico na investigação empírica**. Seminário de pesquisa do Oeste do Paraná. Fundação Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Cascavel, Out. 1991, p. 1-39.

MARTINS, José de Souza. **A exclusão social e a nova desigualdade**. SP: Paulus, 1997.

MÉNDEZ, Emílio Garcia. **O Adolescente e o Ato Infracional – Novos Cenários, Novos Atores:** Notas para uma história de privação de liberdade: Resolução de Conflitos ou Exercício do Poder Absoluto. **Cadernos CBIA, Rio de Janeiro, 3, p. 9-15, mar/abr, 1992.**

NÓVOA, A. **Le Temps des Professeurs.** Vols. 1 e 2. Lisboa: INIC, 1987.

OLIVEIRA, Luciano. Os excluídos “existem”? Notas sobre a elaboração de um novo conceito. **Revista Brasileira de Ciências Sociais**, nº 33, ano 12, fev. 1997.

PAIS, José Machado. **Culturas Juvenis.** Lisboa: Imprensa Nacional CASA, 1997

\_\_\_\_\_. **Ganchos, tachos e biscates: jovens, trabalho e futuro.** Porto, Editora Ambar, 2001.

PERALVA, Angelina. **Violência e democracia: o paradoxo brasileiro.** São Paulo : Paz e Terra, 2000.

SPOSITO, Marília Pontes. **Um breve balanço da pesquisa sobre violência escolar no Brasil.** Educ. Pesq. vol. 27. nº 1. São Paulo, jan/jun de 2001. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php>. Acesso em: 10/01/2012.

SOUZA, Maria Lucia Ricardo; MENEZES, Naida Lena. **Centro do Jovem Adulto: Resgate Histórico.** Porto Alegre: Corag, 2002.

STECANELA, Nilda. **Jovens e Cotidiano:** Trânsito das Culturas Juvenis e pela Escola da Vida. Tese de Doutorado. UFRGS, 2008.

RONILK, Raquel; KLINK, Jeroen. **Crescimento Econômico e Desenvolvimento Urbano:** por que nossas cidades continuam tão precárias? **Novos estudos.** – CEPRAP, nº 89. São Paulo. Mar. 2011. Disponível em: [www.scielo.br](http://www.scielo.br). Acesso em: 04/01/2012.

UNESCO. **Políticas De/Para/Com Juventudes.** Brasília, 2004. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001359/135923por.pdf>>. Acesso em 15/12/2012.

WAISELFISZ, J.J. **Mapa da Violência 2011.** Disponível em: <[www.mapadaviolencia.org.br/](http://www.mapadaviolencia.org.br/)>. Acesso em 10/01/2012.

\_\_\_\_\_. **Mapa da Violência 2012.** Disponível em: <[www.mapadaviolencia.org.br/](http://www.mapadaviolencia.org.br/)>.

WIEVIORKA. O Novo Paradigma da Violência: tempo social. **Rev. Sociol. USP**, São Paulo, 9(1): 5-41, maio de 1997.

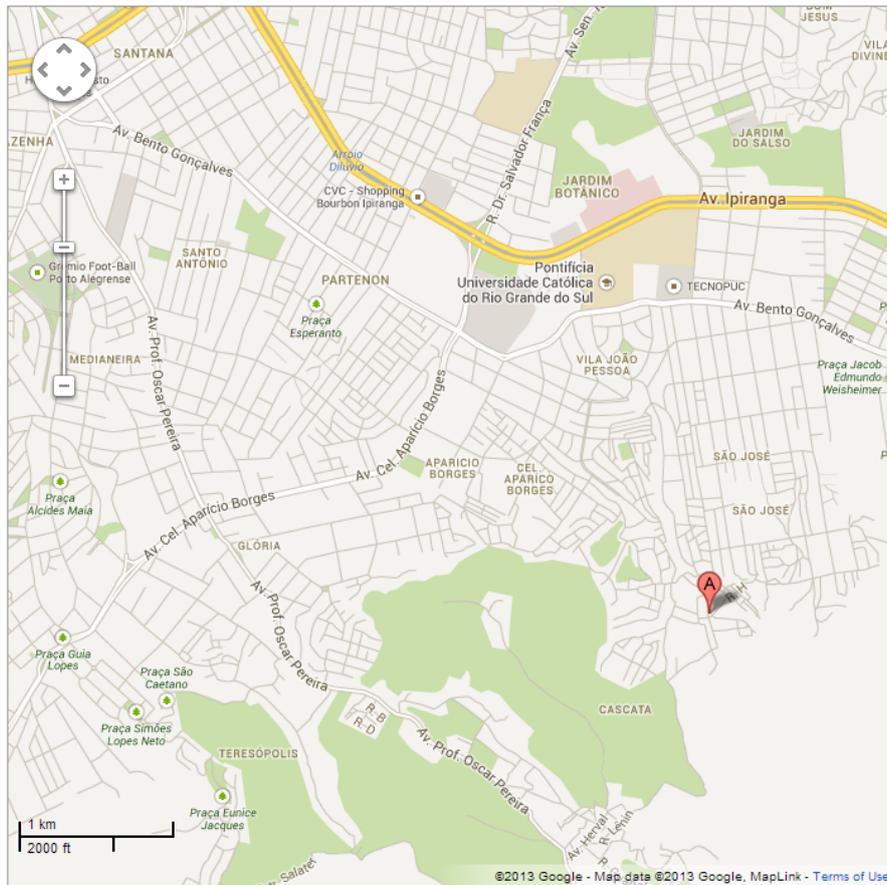
WINNOCOTT, Donald W. **Privação e Delinquência.** São Paulo: Martins Fontes, 1987

ZALUAR, Alba. **Exclusão e Políticas Públicas:** dilemas teóricos e alternativas políticas. **Revista Brasileira de Ciências Sociais.** Vol. 12, n. 35. São Paulo, fev., 1997. Disponível em: <http://www.scielo.br>. Acesso em: 13/01/2013.

\_\_\_\_\_. **Integração perversa: pobreza e tráfico de drogas.** Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, 2004.

ZALUAR, Alba; RIBEIRO, Ana Paula Alves. **Teoria da Eficácia Coletiva e Violência: o paradoxo do subúrbio carioca.** *Novos Estudos. CEBRAP*, 84, julho 2009, pp. 175-196.

## ANEXO A – Localização da Chácara dos Bombeiros



Fonte: Google Maps.



**ANEXO C – TERMO DO CONSENTIMENTO INFORMADO**

Eu, \_\_\_\_\_, declaro que fui informado(a) dos objetivos e metodologia da Pesquisa intitulada “ TRAJETÓRIAS INTERROMPIDAS – Os caminhos da Exclusão/Inclusão Precária. Estou consciente de minha participação nesta pesquisa. Fui informado(a) também que os dados da referida entrevista em que participo serão usados somente para fins de estudos e que os mesmos serão mantidos em sigilo, preservando o anonimato. Fui informado(a) que não terei nenhuma despesa, nem receberei nenhum pagamento ou gratificação pela participação nesta pesquisa. Conforme o anteriormente referido, concordo voluntariamente em participar deste estudo.

Participante: \_\_\_\_\_

**APÊNDICE A – Questionário Fechado**

Resultados do Questionário Fechado aplicado com professores da Escola Travassos Alves

Respondentes: 11

1. Há quantos anos exerce o magistério?
  1. Menos de cinco anos - 02
  2. Entre cinco e dez anos - 04
  3. Entre dez e quinze anos - 03
  4. Entre quinze e vinte anos - 0
  5. Mais de vinte anos - 02
  
2. Especificamente nesta escola, há quantos anos desenvolve suas atividades profissionais?
  1. Menos de cinco anos - 06
  2. Entre cinco e dez anos - 05
  3. Entre dez e quinze anos - 0
  4. Entre quinze e vinte anos - 0
  5. Mais de vinte anos - 0
  
3. Qual a carga horária que exerce nesta escola?
  1. Menos de 10 horas - 0
  2. Entre 10 e 20 horas - 05
  3. Entre 20 e 30 horas - 03
  4. Entre 30 e 40 horas - 03
  5. Mais de 40 horas - 0
  
4. Qual o seu grau de satisfação em relação ao trabalho que desenvolve nesta Escola?
  1. Totalmente insatisfeito - 0
  2. Insatisfeito - 1
  3. Satisfeito - 10
  4. Muito satisfeito - 0
  5. Plenamente satisfeito - 0
  
5. Em relação à contribuição de teu trabalho pedagógico na trajetória de vida dos alunos e alunas aos quais atende, consideras que:
  1. Não contribui - 0
  2. Contribui de forma insatisfatória - 0
  3. Contribui de forma razoável - 01
  4. Contribui de forma satisfatória - 07
  5. Contribui de forma plenamente satisfatória – 02
  6. Não respondeu - 01
  
6. Na tua opinião, qual a importância de conhecer aspectos extraescolares da vida dos teus alunos para o desenvolvimento escolar dos mesmos?
  1. Irrelevante - 0
  2. Pouquíssima relevância - 0
  3. Média relevância - 03

4. Muita relevância - 02
  5. Fundamental - 08
7. Em que nível classifica o teu conhecimento em relação aos aspectos extraescolares dos teus alunos?
1. Desconhecimento total - 0
  2. Pouco conhecimento - 03
  3. Bom conhecimento - 06
  4. Muito Bom conhecimento - 01
  5. Ótimo conhecimento - 01
8. Em que nível classifica o teu conhecimento em relação ao aspecto geográfico em que a comunidade escolar está inserida:
1. Desconhecimento total - 0
  2. Pouco conhecimento - 04
  3. Bom conhecimento - 04
  4. Muito Bom conhecimento - 03
  5. Ótimo conhecimento - 0
9. Em relação ao nível sócioeconômico da comunidade em que a escola está inserida, consideras:
1. Baixíssimo nível socioeconômico - 02
  2. Baixo nível socioeconômico - 08
  3. Bom nível socioeconômico - 01
  4. Muito Bom nível socioeconômico - 0
  5. Excelente nível socioeconômico - 0
10. Como consideras o desenvolvimento urbano no entorno da Escola:
1. Muito Precário - 05
  2. Precário -05
  3. Bom - 01
  4. Muito Bom - 0
  5. Excelente -0
11. Em relação ao nível de violência no entorno da Escola, considera:
1. Inexistente - 0
  2. Baixo - 03
  3. Médio - 03
  4. Alto - 02
  5. Muito Alto - 03
12. Como consideras o relacionamento da Escola com a comunidade em seu entorno?
1. Ruim - 01
  2. Regular - 04
  3. Bom - 05
  4. Muito Bom - 01
  5. Excelente - 0
13. Como percebes o grau de participação da comunidade escolar nas atividades desenvolvidas na

Escola?

1. Participação inexistente - 0
2. Pouca participação - 10
3. Boa participação - 0
4. Muito boa participação - 0
5. Excelente participação - 01

14. Como percebes a ocorrência de violência dentro da Escola?

1. Inexistente - 0
2. Mínima - 02
3. Média - 04
4. Alta - 03
5. Muito alta - 02

15. Quanto à prevenção da violência, na tua opinião, os mecanismos que a escola dispõe são:

1. Inexistentes - 0
2. Pouco eficazes - 08
3. Eficazes - 03
4. Muito eficazes - 0
5. Excelentes - 0

16. A Escola recorre a outras instâncias (Conselho Tutelar, Deca, Brigada Militar e outros) para resolução de problemas de violência?

1. Nunca - 0
2. Raramente - 0
3. Em situações muito específicas - 09
4. Quase sempre - 01
4. Sempre - 01

17. Tens conhecimento de alunos que cumprem ou já cumpriram medida socioeducativa e/ou pena de reclusão?

1. Nenhum - 10
2. Até três - 0
3. Entre três e seis - 0
4. Entre seis e nove - 0
5. Dez ou mais - 01
18. Como é tua relação com os mesmos?

19. Quanto aos recursos pedagógicos que a Escola dispõe, considera que são:

1. Inexistentes - 01
2. Pouco diversificados - 05
3. Diversificados - 05
4. Muito diversificados - 0
5. Excelentes - 0

20. Quanto à infraestrutura de suas dependências e espaços, na tua opinião, a Escola possui:

1. Precária infra-estrutura - 0
2. Infraestrutura regular - 8
3. Boa infraestrutura - 3
4. Muito boa infraestrutura - 0
5. Excelente infraestrutura - 0

20. Na tua opinião, como consideras a influência desta Escola na trajetória (escolar, profissional) dos alunos aos quais atende?

1. Nenhuma - 01
2. Insatisfatória - 02
3. Satisfatória - 07
4. Muito satisfatória - 01
5. Determinante - 0

## **APÊNDICE B: Roteiro de Entrevista semiestruturada**

Esta entrevista é um dos instrumentos a ser utilizado para pesquisar o contexto familiar de ex-alunos de uma comunidade escolar determinada, visando estabelecer relações entre a vida escolar e as trajetórias percorridas por eles. A família entrevistada será previamente selecionada levando-se em consideração que estes ex-alunos estão ou foram institucionalizados (Unidades de Internação Socioeducativa e/ou Presídios) em algum momento de suas vidas.

### **Aspectos pessoais do entrevistado**

1. Idade
2. Profissão
3. Qual lugar ocupa na hierarquia familiar
4. Há quantos anos mora na região
5. Qual o motivo que levou a família a vir morar nesta região

### **Aspectos de infraestrutura da região**

1. A região possui rede de água e esgoto?
2. Há coleta regular de lixo?
3. Há calçamento?
4. Quais as escolas próximas da residência?
5. Há espaços de esporte, lazer e cultura aos quais os membros da família frequentam?
6. Como é comércio na região (onde compram alimentos, outros itens)?
7. Participam de atividades em organizações como associações, agremiações, igrejas, etc?

### **Aspectos familiares**

1. Número de pessoas da família

2. Renda
3. Quantos adultos, quantas crianças
4. Atividades de cada um dos integrantes
5. Trajetórias escolares (com ênfase na trajetória de ex-alunos da escola pesquisada):
  - a. Idade
  - b. Em que idade ingressou na escola em questão?
  - c. Como foi sua vida escolar no período que esteve na escola (aproveitamento)?
  - d. Como foi sua relação com os professores?
  - e. Como foi sua relação com os colegas?
  - f. Concluiu as etapas que a Escola oferecia?
  - g. Gostava da escola?
  - h. O que considera importante/relevante neste período?
  - i. Prosseguiu os estudos?
  - j. Até que nível?
  - k. Teve alguma preparação para o trabalho?
  - l. Considera que a frequência na Escola foi positiva?
  - m. Em que aspecto?
  - n. Foi institucionalizado (FASE ou Presídio)?
  - o. Qual motivo?

**APÊNDICE C – Foto (Rua da Represa)**



**APÊNDICE D – Foto (Rua Chácara dos Bombeiros)**

