

PREPARAÇÃO PARA O TRABALHO NA FUNDAÇÃO CASA: AS OFICINAS PROFISSIONALIZANTES

CAMILLA MARCONDES MASSARO*

RESUMO: Este artigo, pensado a partir de nossa pesquisa de mestrado, pretende discutir a utilização das oficinas profissionalizantes oferecidas aos adolescentes da Unidade de Internação como possibilidade de reinserção social, com base em documentos da Fundação CASA e de entrevistas realizadas com ex-internos, professores e dirigentes da Unidade Modelo de Araraquara (SP).

Palavras-chave: Oficinas profissionalizantes. Inclusão social. Fundação CASA/Araraquara.

PREPARING FOR WORK AT THE *FUNDAÇÃO CASA*: VOCATIONAL WORKSHOPS

ABSTRACT: This paper stems from our master's degree research. Based on documents of the *Fundação CASA* (Youth Detention Centers) and interviews with ex-inmates, teachers and officers of the Detention Center in Araraquara (SP), it discusses the use of the professionalizing workshops offered to youths as a possibility of social reintegration.

Key words: Training workshops. Social inclusion. *Fundação CASA*/Araraquara.

* Doutoranda no Programa de Pós-Graduação em Sociologia da Universidade Estadual Paulista (UNESP, Araraquara) e membro do grupo de Pesquisa em "Educação Juventude e Políticas Públicas". *E-mail:* c.massaro@gmail.com

No decorrer de nossa pesquisa de mestrado sobre as representações sociais dos ex-internos, dirigentes e professores da Fundação CASA de Araraquara (SP) acerca do modelo disciplinar adotado pela Unidade (Massaro, 2008), as falas sobre as oficinas profissionalizantes lá oferecidas chamaram a atenção. Do lado dos dirigentes, a representação apreendida é que essas atividades são o que a instituição – no “novo” modelo de atendimento ao adolescente em conflito com a Lei no estado de São Paulo – tem de melhor; do lado dos adolescentes entrevistados e de alguns professores, as representações dessas atividades adquirem outro sentido. A Unidade da Fundação CASA de Araraquara foi escolhida por ser considerada o modelo da nova forma de atendimento ao adolescente em conflito com a lei no referido estado.

Este artigo pretende, portanto, partindo de um recorte da pesquisa desenvolvida no mestrado, discutir as oficinas oferecidas na Unidade modelo da Fundação CASA, localizada no município de Araraquara, fazendo referência a alguns documentos produzidos pela própria Unidade, além de trechos das dez entrevistas realizadas com ex-internos, dirigentes e professores que por lá passaram entre os anos de 2004 e 2005. As entrevistas foram transcritas, conforme proposto por Whitaker et. al. (2002), e analisadas segundo a Teoria das Representações Sociais de Moscovici (2005).

Whitaker et. al. (2002) afirmam que uma questão crucial na transcrição é o respeito à fala dos entrevistados. Assim, tecem uma crítica àqueles que, ao transcreverem falas de membros das camadas populares, sob o ensejo de respeitar a cultura dos entrevistados, acabam transcrevendo a entrevista conforme a linguagem coloquial, sem as devidas correções ortográficas.

Nesse sentido, optamos por manter nas transcrições somente os erros de concordância e regência verbais, sendo os demais corrigidos, tendo em vista a anuência com Whitaker et. al. (2002, p. 117; grifos dos autores) que “respeitar o entrevistado implica, portanto, reproduzir apenas os *erros* de sintaxe, isto é, as formas peculiares de articulação do discurso. Escrever corretamente o léxico (sem erros ortográficos) nos parece fundamental para reforçar esse respeito”.

No que se refere às representações sociais, Moscovici (2005, p. 216) afirma que

(...) são sempre complexas e necessariamente inscritas dentro de um “referencial de um pensamento preexistente”; sempre dependentes, por conseguinte, de sistemas de crença ancorados em valores, tradições e imagens do mundo e da existência. Elas são, sobretudo, o objeto de um permanente trabalho social, no e através do discurso, de tal modo que cada novo fenômeno pode sempre ser reincorporado dentro de modelos explicativos e justificativos que são familiares e, conseqüentemente, aceitáveis.

Uma das principais características das representações sociais é que elas são influenciadas pela comunicação, sendo seu *locus* privilegiado de formação as conversas e diálogos coloquiais. A importância dos processos de comunicação está no fato de que estes “(...) constituem as realidades de nossas vidas cotidianas e servem como o principal meio para estabelecer as associações com as quais nós nos ligamos uns aos outros” (Duveen, 2005, p. 8).

De acordo com Duveen (op. cit., p. 18), na complexidade das sociedades modernas, cada coletividade busca “(...) estender sua influência na construção duma representação específica e cada uma delas também reivindica sua própria legitimação para a representação que ela promove”. Neste sentido, podemos compreender as representações sociais como conhecimento produzido e defendido por grupos específicos, em momentos históricos determinados. Tais representações se estabilizam socialmente pela sua reprodução e transmissão de uma geração a outra.

Assim, as representações constituem-se em uma simbologia, uma significação, igualando toda imagem a uma ideia e vice-versa. Seriam um sistema de valores, ideias e práticas com as funções de estabelecer uma ordem que possibilitaria a orientação e controle das pessoas em relação ao seu mundo material, social e cultural, fornecendo-lhes um código para nomear e classificar os vários aspectos de seu mundo e de sua história individual e social, tornando o não-familiar em familiar.

Isto posto, compreendemos que a utilização da teoria das representações sociais como metodologia “(...) fornece o referencial interpretativo tanto para tornar as representações visíveis, como para torná-las inteligíveis como formas de prática social” (Duveen, op. cit., p. 25).

Entrando na questão das oficinas profissionalizantes, enquanto educadores, a preocupação com a relação entre educação e trabalho se faz presente e, em muitos momentos, norteia nossas reflexões e ações. No entanto, essa relação se dá por um complexo de ideias, ideologias e propostas que merecem atenção.¹

A chamada reestruturação produtiva traz consigo a necessidade de “um novo trabalhador” e, com isso, novas formas de introjetar os valores e habilidades necessários para a adaptação destes trabalhadores a esta etapa. É neste cenário que a educação se relaciona com o mundo do trabalho, pois é por ela que os artifícios desejados às modernas formas de produção serão ensinados.

Nesse sentido, a educação tradicional passa a ser substituída por uma forma de educação que tenha como fio condutor² para o ensino o cotidiano do aluno, sua experiência de vida: não apenas a partir de onde ensinar, mas também com que finalidade ensinar. No Brasil, temos a ratificação desta proposta tanto na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996, quanto nos Parâmetros Curriculares Nacionais de 1997.

Sobre a relação educação e trabalho, o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), de 1990, especifica em seu artigo 68 que o trabalho educativo é entendido como a atividade laboral, em que as exigências pedagógicas relativas ao desenvolvimento pessoal e social do educando prevalecem sobre o aspecto produtivo. O mesmo artigo indica que a remuneração que o adolescente vier a receber pelo trabalho efetuado ou a participação na venda dos produtos de seu trabalho não desfigura o caráter educativo. No artigo 69, o ECA sugere que o adolescente tem direito à profissionalização e à proteção no trabalho, observados, entre outros aspectos: o respeito à condição peculiar de pessoa em desenvolvimento e a capacitação profissional adequada ao mercado de trabalho.

Se nas escolas temos esses princípios norteando a educação, dentro das instituições para adolescentes em cumprimento de medida sócio-educativa de internação esse quadro não é diferente, com alguns agravantes: as atividades oferecidas nessas instituições visam – no discurso – possibilitar aos internos “novas chances” quando da desinternação. Isso porque as políticas públicas para esta parcela da juventude levam em consideração que a falta de oportunidades de escolarização,

lazer, profissionalização e trabalho, associada aos malefícios trazidos pela sociedade pautada no consumo exacerbado são os fatores que mais impulsionam os adolescentes aos atos infracionais.

Especificamente para o público-alvo de nossa pesquisa, o ECA traz diretrizes acerca da preocupação com a continuidade da escolarização e com o oferecimento de atividades relacionadas à formação profissional dos adolescentes em conflito com a lei. No artigo 123, temos que, durante o período de internação, inclusive provisória, serão obrigatórias atividades pedagógicas. O artigo 124 explicita que os adolescentes internos devem receber escolarização e profissionalização.

Um dos documentos nos quais nos pautamos para essa breve análise é o “Programa de atendimento das Unidades UI e UIP de Araraquara” (FEBEM, 2003). O programa em tese se baseia e, para tanto, cita os artigos do ECA em relação à medida de privação de liberdade e segue em muito o disposto no Projeto de Implantação das Unidades descentralizadas, de 2001. Os pressupostos teóricos e metodológicos se pautam na ideia de que

É preciso reordenar o sistema de atendimento, introduzindo em sua estrutura e em seu funcionamento mudanças verdadeiramente amplas e profundas, em termos e conteúdos, métodos e gestão. E, finalmente, é preciso melhorar radicalmente as formas de atuação direta, mudando as maneiras de ver, entender e atingir de todos os que atuam na implementação da medida socioeducativa. (FEBEM, 2003, p. 14)

A equipe que elaborou o programa vislumbra como objetivo principal tentar modificar a forma de atendimento, enraizada historicamente, que vinha sendo dispensado ao público atendido. Para tanto, “considerar que estes adolescentes se expressam através de comportamentos anti-sociais, gerados pela condição familiar e social que foram submetidos na infância, poderá determinar um outro tipo de atitude diante dos problemas” (FEBEM, op. cit, p. 18). A fim de que tais propósitos se realizem de maneira satisfatória, entende-se que

(...) melhorar a auto-estima destes jovens, modificar o estereótipo que lhes é atribuído pela população, deve ser o principal objetivo dos Programas ligados à integração do infrator à sociedade. É preciso atuar junto à sociedade no sentido de alterar o estereótipo, altamente negativo e dificultador do estabelecimento de relacionamento pessoal. Por outro lado, junto

ao adolescente, deve-se atuar no sentido de instalar um repertório básico de convívio social e de profissionalização. (Idem, *ibid.*)

Nesse sentido, todas as atividades oferecidas na Fundação CASA de Araraquara visam – protocolarmente – oferecer aos adolescentes a formação necessária para que sejam “socialmente aceitos” após o cumprimento da medida. Entre as atividades, há, além da escolarização formal³ (que é obrigatória), as oficinas culturais, pedagógicas (chamadas pela equipe dirigente de “oficinas ocupacionais”) e profissionalizantes.

Contudo, não podemos esquecer que não é de forma simples que as práticas historicamente arraigadas nas diversas instituições sociais, de forma geral, mas no Brasil com elementos específicos, são suscetíveis a mudanças profundas em sua essência. Isso ocorre também com o atendimento aos adolescentes em medida de privação de liberdade, para os quais, embora haja nas novas propostas uma aparente preocupação em proporcionar-lhes outras possibilidades de vida depois do cumprimento da medida, no plano concreto, as ações efetivamente realizadas ficam longe de serem diferentes do que esse novo modelo critica.

Devido às suas características, nos centraremos nas oficinas pedagógicas e profissionalizantes. Estas duas modalidades são vistas pela equipe dirigente da Unidade como ações que proporcionam aos adolescentes internos novas possibilidades de inserção social e no mercado de trabalho, após o término do cumprimento da medida. Conforme aponta a diretora da Unidade:

[A Unidade modelo tem] o profissionalizante, que eu acho de suma importância, a escolarização todo mundo tem, é obrigatório, é o único item da educação que é obrigatório é a escolarização. (...) as outras atividades são obrigatórias, mas eles são obrigados a participar de acordo com a habilidade, a aptidão dele, “*ú*”? Nós temos oito oficinas profissionalizantes e temos quatro oficinas ocupacionais. Tem bordado, crochê, artesanato de chinelo,⁴ esses chinelinhos que estão na moda, cestaria, que é aquele trabalho de jornal, essas são atividade ocupacional, mas, eles recebem mesmo assim orientação que também é um meio de sobrevivência lá fora, “*ú*”? (Cleide)⁵

As oficinas profissionalizantes oferecidas são: confeitaria e panificação, elétrica residencial, costura industrial, bicicletaria, mecânica de motos e oficina de informática. Embora tenha uma relativa diversidade

de atividades profissionalizantes e pedagógicas, sabemos que nem sempre as modalidades oferecidas correspondem aos anseios dos jovens na busca de qualificação profissional. Além disso, os adolescentes que cumprem medida de privação de liberdade pelo período máximo de três anos acabam por ter que repetir as oficinas.

Ademais, entendemos que a formação proporcionada nas oficinas acaba contribuindo para a manutenção do *status quo*, no sentido de que os adolescentes são treinados para continuar ocupando papéis subalternos na esfera da produção. Nenhum incentivo é dado, nas oficinas profissionalizantes, para que os adolescentes possam – ao menos idealizar, quiçá entender como possibilidade concreta – ser “empreendedores”, conforme termo corrente.

No que se refere ao emprego como forma de integração social e econômica da população jovem à sociedade, concordamos com Soares (2006, p. 215) que “(...) os jovens pobres nem sempre estão interessados numa integração subalterna ao mercado, nem sempre estão dispostos a reproduzir o itinerário de fracassos econômicos de seus pais, sua trajetória de derrotas, sua biografia de infortúnios (...)”.

Em relação à ideia de que os adolescentes podem “optar” pelas atividades conforme suas aptidões, os ex-internos afirmam que:

Era tipo quase obrigado, era tipo assim, você não podia ficar desocupado lá, tinha que estar fazendo alguma coisa, então... a maioria das vezes [algum funcionário da parte educacional] chegava com um caderninho e perguntava o que queria fazer, você tinha a opção de escolher assim, eu vou fazer violão, cavaquinho, negócio de pintura, aprender a fazer quadro, era assim... (Ricardo)

Tinha vez que tinha as atividade e tinha gente que sobrava nas atividade porque já tinha [feito] muita atividade então já não tinha mais o que fazer (...). E eles não queria saber, se não fizesse ia ter que fazer musculação, ou fazer negócio de karatê lá, mesmo à força, você não querendo fazer eles queriam que você fizesse musculação. (Anderson)

Sobre o mesmo tema, a funcionária da área técnico-pedagógica indica que

[Na época em que foi coordenadora] eram cursos de qualificação profissional com certificados pelo Centro Paula Souza e tudo. Hoje os certificados saem pela própria Fundação.

(...) às vezes ele não tem habilidade, não tem aptidão. Então, assim na época que eu coordenava, eu dava todas as opções de oficinas que nós tínhamos. Então as oficinas eram opcionais, a escola formal não.

De acordo com a preferência dele você organiza um cronograma diário. Então chega uma hora que ele sabe que ele foi para escola de manhã, mas à tarde hoje ele tem confeitaria e informática. (...) Eles não têm horário livre. Porque tem sempre alguém monitorando esses horários com atividade. (...) Às vezes assim: “eu não quero fazer nada!”. Dificilmente ele vai falar isso. (...) Mesmo porque ele sabe que ele fez essas opções e quem coordena só organizou isso num cronograma diário de atividades entendeu? Então é muito difícil você ter uma situação de confronto, de conflito ou de resistência àquilo que já foi pré-determinado. (Dirce)

Sobre as atividades de oficinas e educação formal, um dos professores entrevistados afirma:

Eu me sentia entretendo esses meninos, mantendo-os calmos, tranquilos, e é o que todos faziam ali dentro (...). É isso, eu sentia que não havia como realmente nesse contexto existir uma dinâmica pedagógica, uma prática docente, processo de ensino e aprendizagem real, o que havia ali era muito mais uma atividade de monitoria, de manter os meninos quietos, tranquilos ou uma tentativa disso e dessa maneira seríamos inseridos nesse contexto de manter a “casa” calma como os outros seguimentos de funcionários ali, do que processo pedagógico. (Sérgio)

Assim, o que podemos avaliar a partir das representações sociais contidas nas falas dos grupos de entrevistados é que as atividades oferecidas na instituição funcionam, primeiramente, como forma de entretenimento, preenchendo o tempo, algumas vezes como forma de punição e, caso sirvam de apoio para a vida depois de cumprida a medida, servem apenas como meio de sobrevivência, conforme afirma a direção, e não como possibilidade de uma chance de emprego e reconhecimento.

Sobre as atividades oferecidas como oficinas, um aspecto presente nas falas dos grupos de entrevistados diz respeito à sua “não obrigatoriedade”. Para os adolescentes, a participação nas oficinas “era tipo quase obrigado”. Para a funcionária, “as oficinas eram opcionais, a escola formal não”, e não havia resistência dos internos na execução das atividades, pois “é muito difícil você ter uma situação de confronto, de conflito ou de resistência àquilo que já foi pré-determinado”. A direção

entende que “o único item da educação que é obrigatório é a escolarização. (...) as outras atividades são obrigatórias, mas eles são obrigados a participar de acordo com a habilidade, a aptidão dele”. A representação sobre a obrigatoriedade das atividades de oficinas é bastante contraditória, uma vez que, para os grupos, o fato de haver algumas opções de atividades, das quais os adolescentes podem “escolher” em qual participar, não elimina a obrigatoriedade da participação, pois ainda que o interno não tenha “habilidade” ou interesse em participar de nenhuma das modalidades oferecidas, ele será forçado a escolher uma.

Nesse sentido, por trás da manifesta representação de preocupação com a formação dos adolescentes atendidos, sob o aparente fato de poder democraticamente escolher em qual atividade se inserir, está a arbitrariedade do oferecimento das atividades a partir da disponibilidade e interesse de quem proporciona essas oficinas e dos acordos destes com a direção da Unidade.

Sobre as oficinas culturais, pedagógicas/ocupacionais e profissionalizantes, pudemos apreender que, por mais que sejam propaladas pela equipe dirigente como aquilo que a Unidade estudada tem de diferencial em relação às demais, tais atividades se configuram primordialmente como preenchimento da rotina diária, no sentido de manter os internos ocupados e calmos.

Em se tratando das oficinas profissionalizantes, além de serem oferecidas atividades que nem sempre correspondem à possibilidade de colocação no mercado de trabalho formal, quando da desinternação destes adolescentes, proporcionando cursos de profissionalização basicamente em atividades subalternas, que contribuem para a perpetuação da divisão social entre classes dominantes e dominadas, há o agravante apontado por Dirce, a funcionária da área técnica entrevistada, de que os certificados desses cursos, por serem emitidos pela Fundação CASA, restringem ainda mais a possibilidade de conquista de um emprego pelos adolescentes atendidos. Isto porque, devido ao estigma socialmente arraigado que essas instituições carregam, a experiência de internação e, conseqüentemente, as atividades lá desenvolvidas devem ser guardadas em silêncio.

Na Unidade estudada – inaugurada em 2001 – isso significa que, por mais que desde 1973 – quando foi fundada a FEBEM – até o ano de

2006 – quando ocorreu a última mudança na Fundação, com a alteração do nome⁶ – a instituição tenha passado por diversas transformações na forma de atendimento, nas políticas propostas, na estrutura física, entre outras, pudemos perceber que as falas colhidas por nós contêm representações sociais e elementos bem semelhantes àqueles apontados por estudiosos da FEBEM ao longo de sua trajetória (ver, entre outros, os trabalhos de Nery, 2006; Silva, 1997; Vicentin, 2005; Violante, 1984), mesmo que a Unidade de Araraquara seja a Unidade Modelo da Fundação CASA.

Nesse sentido, a construção desta instituição perpassa a ideia de que é imprescindível separar aqueles que possam representar algum perigo ao *status quo* e, durante o período de reclusão, é necessário treiná-los, adaptá-los para que, quando forem colocados de volta ao convívio social, tenham comportamentos adequados às normas sociais vigentes.

Durante as entrevistas, em nenhum momento a equipe dirigente fez menção aos resultados do atendimento, depois do término do cumprimento da medida, o que nos deixa dúvidas quanto à avaliação da Unidade modelo ser portadora ou não de um atendimento mais eficaz do que o prestado pela Fundação nesses 35 anos de existência, embora, nas conversas informais ocorridas antes ou depois das entrevistas realizadas, todos os grupos de entrevistados reconhecem que, na maioria dos casos, os adolescentes voltam a ter, depois da internação, a mesma vida que tinham quando cometeram o ato infracional.⁷ Sobre este tema, um dos professores ouvidos indica que

(...) poucos ali conseguem, depois de passar por uma FEBEM, se reinserir e voltar para a escola, abandonar o tráfico de drogas. Ninguém dá emprego para esses meninos (...). Então é isso, a FEBEM é um grande faz de conta e ela só reflete, ela é só é uma metáfora de todas as falhas nas instituições brasileiras de atender, de assistir às pessoas, de oferecer para elas condições dignas de existência, de existência social n/é? Essas pessoas (...) eles estão famintos de existência, de existência social (...) eles vão sair daquele monte de lixo n/é?... onde eles estão escondidos, esse lixo metaforicamente falando das periferias, que é assim que ela é vista pela grande maioria da população, principalmente pela nossa classe média... eles matam, eles vão roubar, eles vão tentar se manter, sobreviver porque para eles isso é se manter, é o trabalho deles, é a existência deles. Daí nós nos damos conta deles e nós os trancamos nesses lugares e depois os soltamos.

E lá dentro acontecem algumas oficinas, algumas atividades para dar a ilusão de que realmente algo está sendo feito. Nada está sendo feito. (Sérgio)

Este “vácuo” entre o trabalho desenvolvido dentro da Unidade de Internação e a concreta possibilidade de uma vida afastada dos atos infracionais, após o cumprimento da medida, desrespeita inclusive o disposto no Projeto de Implantação das Unidades descentralizadas (FEBEM, 2001), que versa sobre a necessidade de “colocação profissional” do adolescente que está em processo de “desligamento da instituição”.

Em relação aos propósitos institucionais, o fato da Fundação CASA ser reconhecida como uma instituição que retira o adolescente em conflito com a lei do convívio social, para nele introjetar valores e comportamentos compatíveis com a vida em sociedade, apresenta-se como uma contradição, em princípio, que coloca em dúvida a veracidade do que é preconizado no plano formal, uma vez que o convívio social só pode se concretizar em meio à vivência social. No caso aqui discutido, temos a proposta das oficinas profissionalizantes executada de maneira apartada do ambiente social, fato que coloca em xeque a eficácia do atendimento, quando o adolescente volta à vida fora dos muros, com um certificado de formação profissionalizante emitido pela própria Fundação.

O discurso amplamente difundido de que as reformas institucionais, com o trabalho amparado por novos paradigmas, visões, missões e valores, afastam da Fundação as marcas do tratamento correcional-repressivo (Fundação CASA, 2008), serve, no nosso entender, apenas como propaganda ideológica de que o trabalho interno está sendo feito e, se não surte o efeito desejado depois do período de internação, a responsabilidade não é da instituição, mas recai sobre a família, a escola e a sociedade, como se a FEBEM não fosse uma instituição social. Para a diretora da Unidade:

Eu costumo dizer que o fracasso vem desde o berço. Sabe? É assim: a família fracassou, a escola fracassou, os programas fracassaram e ele veio para a FEBEM. Aí, normalmente ele vem para a FEBEM, a grande maioria dos meninos está entre dezesseis e dezessete anos, aí a sociedade quer que em um ano você muda esse adolescente da noite para o dia, que ele torne-se um cidadão trabalhador, entendeu? Aí eles cobram isso da

Fundação e aí eles falam: “a Fundação não funciona”. (...) E aí a FEBEM tenta: às vezes ela consegue, às vezes ela não consegue. Às vezes ela consegue com que o menino realmente mude de vida, mude os seus valores, outras vezes “bem”, é aquela história: ele volta para o mesmo lugar e as portas todas estão fechadas da escola, do trabalho, tudo e ele acaba infracionando que é o que ele acha que ele sabe fazer bem. (Cleide)

Assim, o que apreendemos do funcionamento da Unidade Modelo é que, por trás do discurso de adequação aos dispositivos do ECA, bem como das propostas de “ressocialização” e “reintegração social” dos adolescentes que cumprem medida de privação de liberdade, o objetivo primeiro de instituições como a FEBEM continua sendo o de “gestão da pobreza”, isto é, contribuir para a manutenção do sistema capitalista, por meio da segregação dos adolescentes entendidos como “perigo em potencial” para a ordem vigente, mantendo-os isolados por um determinado período de tempo, no qual se tenta essencialmente introjetar-lhes valores e comportamentos que vigoram do lado de fora dos muros, sem, contudo, proporcionar-lhes condições concretas para conquistarem uma “nova vida”, longe dos atos infracionais, depois de desinternados.

Recebido em abril de 2010 e aprovado em agosto de 2010.

Notas

1. Para uma melhor compreensão desse processo, consultar Sala (2009).
2. Sobre a Instituição estudada, este fio se configura como ponto de partida e também como ponto de chegada.
3. Muito embora essa escolarização seja feita por um programa com duração de seis meses, com conteúdo bastante diferente da escola fora dos muros.
4. Note-se que esse tipo de atividade é oferecido dentro de uma unidade de atendimento a adolescentes do sexo masculino.
5. Todos os nomes dos entrevistados são fictícios.
6. A Lei n. 12.469, de 22 de dezembro de 2006, altera a nomenclatura Fundação Estadual do Bem-Estar do Menor (FEBEM) para Fundação Centro de Atendimento Socioeducativo ao Adolescente (Fundação CASA).
7. Dos quatro adolescentes por nós entrevistados, apenas um conseguiu emprego depois de sair do cumprimento da medida de internação.

Referências

- BRASIL. Lei n. 8.069, 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Disponível em: <<http://www.planalto.gov.br/ccivil/LEIS/L8069.htm>>. Acesso em: 25 jan. 2008.
- BRASIL. *LDB: Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*; lei n. 9.394, de 1996. Brasília, DF: [s.n], 1997. 48p.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros curriculares nacionais*. Brasília, DF: MEC/SEF, 1997. 10v.
- DUVEEN, G. *Representações sociais: investigações em psicologia social*. 3. ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2005.
- FEBEM. *Projeto de implantação das unidades regionalizadas de internação e internação provisória*. São Paulo, 2001.
- FEBEM. *Programa de atendimento UIP/UI: Araraquara*. Araraquara, 2003.
- FUNDAÇÃO CASA. *Quem somos*. 2008. Disponível em: <<http://www.casa.sp.gov.br/site/paginas.php?sess=1>>. Acesso em: 15 jul. 2008.
- MASSARO, C.M. *Entre o formal e o real: representações acerca do modelo disciplinar da Fundação CASA de Araraquara*. 2008. 197f. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista, Araraquara,
- MOSCOVICI, S. *Representações sociais: investigações em psicologia social*. 3. ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2005.
- NERY, M.A. *A representação social do adolescente egresso do regime de internação da FEBEM sobre o processo de (re) socialização*. 2006. 106f. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista, Araraquara.
- SALA, M. *Socialização do conhecimento ou sociabilidade adaptativa: trabalho e educação diante das transformações do capitalismo contemporâneo*. 2009. 124f. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista, Araraquara.

SILVA, R. *Os filhos do governo*. São Paulo: Ática, 1997. (Fundamentos, 137).

SOARES, L.E. *Legalidade libertária*. Rio de Janeiro: Lúmen Júris, 2006.

VICENTIN, M.C. *A vida em rebelião: jovens em conflito com a lei*. São Paulo: HUCITEC; FAPESP, 2005.

VIOLANTE, M.L.V. *O dilema do decente malandro*. 3. ed. São Paulo: Cortez; Campinas: Autores Associados, 1984.

WHITAKER, D.C.A. et al. A transcrição da fala do homem rural: fidelidade ou caricatura? In: WHITAKER, D.C.A. *Sociologia rural: questões metodológicas emergentes*. São Paulo: Letras à Margem, 2002. p. 115-120.