

O ADOLESCENTE EM LIBERDADE ASSISTIDA E A ESCOLA

Ivani Ruela de Oliveira **Silva** – UNESP-Rio Claro

Leila Maria Ferreira **Salles** – UNESP/Rio Claro

1- Introdução

O objetivo deste estudo é investigar as representações e imagens de profissionais da educação e discentes sobre o adolescente em liberdade assistida e sua relação com a escola e de adolescentes autores de ato infracional acerca da escola.

O trabalho surge da participação de uma das autoras no “Projeto Educação e Cidadania”, destinado à escolarização dos adolescentes autores de ato infracional privados de liberdade na Unidade de Internação Provisória - UIP da Fundação Centro de Atendimento Sócioeducativo ao Adolescente - Fundação CASA, antiga Fundação Estadual do Bem-Estar do Menor - Febem/SP, instalada no Núcleo de Atendimento Integrado de Americana - NAIA. O trabalho com estes adolescentes mobilizou-nos na busca pelo entendimento do significado que a escola tem para estes adolescentes e de que modo as instituições escolares têm atuado no sentido de incluir e/ou excluir os adolescentes em liberdade assistida nos processos formais de escolarização.

A partir dessas inquietações, procurou-se analisar como os adolescentes em conflito com a lei justificam o ato infracional, elaboram seus projetos de vida e constroem representações e imagens sobre a escola e os estudos, bem como compreender as concepções que educadores, funcionários e colegas de classe constroem sobre o adolescente autor de ato infracional e sua relação com a escola. A partir dessas análises, procuramos perceber como essas representações e imagens integram-se nas relações cotidianas da escola e determinam formas de ação seja no sentido de facilitar a inclusão do adolescente em liberdade assistida no espaço escolar seja no sentido de contribuir para sua exclusão.

2- Sobre o adolescente autor de ato infracional

De acordo com Londoño (1992), a palavra “menor” começou a aparecer no vocabulário jurídico brasileiro a partir do final do século XIX e início do XX. Antes desse período seu uso não era comum e o seu significado era restrito. É na passagem do século XX que a palavra “menor” foi aos poucos resignificada, deixando de ser utilizada associada à idade, mas sim para definir a responsabilidade de uma pessoa, até 18 anos, perante a lei. O sentido da palavra se amplia e passa a designar crianças e adolescentes pobres e abandonados ou que praticaram delitos. O menor não é o filho *de família* sujeito à autoridade paterna, nem

o órfão tutelado, mas sim a criança e o adolescente pobre e desprotegido abandonado tanto material como moralmente pelos seus pais, tutores, pela sociedade e pelo Estado.

No fim do século XIX, segundo Londoño (1992) os juristas brasileiros descobrem o “menor” nas crianças abandonadas e adolescentes pobres das cidades que não estão sob a responsabilidade dos seus pais e tutores e que por incorrer em delitos freqüentavam o xadrez e a cadeia, nesse caso, passando a ser chamados de menores criminosos.

Essa concepção de menor foi sendo veiculada pelos meios de comunicação, por políticos e acadêmicos, e aos poucos o significado do termo menor estava claramente identificado com a parcela da população desamparada socialmente (LONDOÑO, 1992). Nesta época, a infância e a adolescência abandonada e desamparada eram tratadas como um caso de polícia, e as crianças e adolescentes nesta situação vigiados e reprimidos, pois eram vistos como delinqüentes em potencial.

menor é portanto, a forma jurídico-social do controle estatal sobre as crianças e jovens do proletariado que estão condenadas ao estigma pela sua condição de possível infrator, identificado como delinqüente pelo saber das instituições austeras (PASSETTI, 1992, p. 172 – 173, grifo do autor).

Embora essa atitude de tratar as crianças e os adolescentes nessa situação como caso de polícia tenha perdurado por vários anos, tal postura é criticada e os juristas começam a postular a necessidade de uma mudança na atuação do Estado e reivindicar a criação de uma lei de proteção ao menor. É com o Governo Vargas, que a infância e a adolescência pobre e desamparada deixam de ser concebidas e tratadas como um problema policial e passam a ser reconhecidas como uma questão social. De caso de polícia (com base na legislação anterior, dentre as quais o Código Criminal de 1830, o Código Penal Brasileiro de 1890, o Código Civil de 1916, a Lei nº. 4.242 de 1921 e o Código de Menores de 1927), a partir dos anos 1940, a assistência social passa a constituir a base da legislação e dos programas destinados aos ainda chamados menores (com fulcro principalmente nos seguintes diplomas legais: Decreto-Lei nº. 2.848, de 1940; Decreto nº. 6.026 de 1943; Lei nº. 3.133 de 1957; Lei nº. 4.513 de 1964; Lei nº. 5.439 de 1968 e Lei nº. 6.697 de 1979).

Somente na década de 1990 com a aprovação da Lei nº. 8.069/90 - Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA, é que são rompidos os paradigmas anteriores calcados no assistencialismo e que tratavam a criança e o adolescente pobres como caso de polícia. Este fundamenta-se na Doutrina da Proteção Integral, que por sua vez concebe as crianças e os adolescentes como sujeitos de direitos (RIZZINI, 1995; CENPEC, 2003). O ECA representa um verdadeiro divisor de águas. Com ele muda-se o paradigma e passa-se a compreender que

não são as crianças e adolescentes que estão em “situação irregular”, e sim as condições a que estão submetidas. (VOLPI, 1999; CABRAL e SOUSA, 2004).

A perspectiva da doutrina da proteção integral implica em reconhecer que, para que se desenvolvam plenamente, crianças e adolescentes necessitam de proteção, e que esta enseja atendimento e cuidados especiais.

Art. 3º. A criança e o adolescente gozam de todos os direitos fundamentais inerentes à pessoa humana, sem prejuízo da proteção integral de que trata esta Lei, assegurando - se - lhes, por lei ou por outros meios, todas as oportunidades e facilidades, a fim de lhes facultar o desenvolvimento físico, mental, moral, espiritual e social, em condições de liberdade e de dignidade. (Lei n. 8069/90).

Assim o ECA , como diz Rizzini (1995, p. 167)

rompe com paradigmas secularizados pela tradição, deslocando da esfera estritamente jurídica, questões que se atrelam ao campo da luta política e social por direitos, o país revisita posturas e práticas antes tidas como inabaláveis.

Com o novo Estatuto abandona-se definitivamente o termo “menor”, tanto para designar as crianças e adolescentes pobres e desamparados, como aqueles que cometeram delitos, por ser carregado de preconceitos e interdições. Neste sentido concordamos com Volpi (2001, p. 21), quando afirma preferir as

expressões adolescente autor de ato infracional e adolescente em conflito com a lei ao invés de adolescente infrator, por apresentarem uma circunstância de vida e não uma categoria valorativa.

Entretanto, como diz Passeti (1992, p. 172 – 173), substituir o termo menor para criança e adolescente pode significar apenas uma modernização terminológica desprovida de sentido prático.

Entre as medidas sócio-educativas previstas no ECA se encontra a liberdade assistida à qual o adolescente autor de ato infracional está sujeito. Esta medida é aplicada quando a autoridade competente conclui pela necessidade do acompanhamento da vida social do adolescente, e isso inclui a escola, o trabalho e a família. A intervenção educativa implica no acompanhamento personalizado do adolescente visando sua proteção, inserção comunitária, manutenção de vínculos familiares, frequência à escola e inserção no mercado de trabalho e/ou cursos profissionalizantes e formativos (VOLPI, 1999, p. 24).

Mesmo que as medidas sócio-educativas, como a de liberdade assistida, comportem aspectos coercitivos, uma vez que são punitivas aos autores de ato infracional (Volpi, 1999), são mecanismos que asseguram, por outro lado, dentre outros, a frequência à escola. O direito à educação deve ser garantido até mesmo nas situações em que o adolescente se encontre privado de sua liberdade. Para Volpi (1999), os projetos educativos a serem desenvolvidos nas unidades de internação devem possibilitar a construção de um conjunto de conhecimentos

e saberes que os ajudem a se localizar no mundo e contribuam para o seu regresso e permanência na rede regular de ensino. O objetivo maior destes projetos pedagógicos deve ser a formação para a cidadania e, para tanto, deve propiciar espaço para que o adolescente reflita sobre os motivos que o levaram à prática do ato infracional.

Não obstante todos esses avanços, tanto os documentos quanto a literatura referentes ao atendimento à criança e ao adolescente no Brasil mostram que, principalmente em relação à parcela empobrecida desse segmento da população, o “atendimento” oferecido desde o Brasil Colônia até os dias de hoje é ainda repressivo e discriminatório. Consoante Del Priore (1999) e Marcílio (1998), a história tem mostrado que existe um verdadeiro abismo entre o proclamado na legislação e nas políticas públicas e a realidade dessa parcela da população.

Entretanto, mesmo que o ECA não tenha ainda sido efetivamente implantado, este estatuto tem sido enfaticamente criticado por parcelas da sociedade por “dar” muitos direitos à crianças, facilitar a impunidade e exigir poucos deveres.

parcela significativa da sociedade brasileira cultiva o sentimento de que o ECA, ao estabelecer limites ao exercício da autoridade familiar, jurídica, institucional e policial sobre a criança e o adolescente, reforçou também a impunidade aos delitos cometidos por eles (SILVA, 2008).

Nas escolas que investigamos, críticas como essas são comuns. Muitas vezes, os educadores dizem que estão de mãos atadas frente às crianças que não podem mais ser reprimidas ou chamadas ao dever. Queixam-se que são eles que são chamados ao Conselho Tutelar para se explicar quando agem de uma forma que os adolescentes e seus pais não aceitam.

Assim, algumas indagações que se colocam são: como tem sido a acolhida e a integração do adolescente autor de ato infracional nas escolas, considerando-se que o ECA garante o direito daqueles que estão em liberdade assistida; como os educadores têm agido para facilitar a inclusão destes alunos. É a partir dessas indagações que este estudo foi desenvolvido.

3- Metodologia

Este estudo de natureza qualitativa caracteriza-se como uma Pesquisa Descritiva porque visa ao estudo e descrição das características, propriedades e relações existentes nas unidades escolares objeto deste estudo (CERVO; BERVIAN, SILVA, 2007).

Os dados foram coletados por meio de observação, análise de documentos e entrevistas.

A investigação foi desenvolvida em todas as escolas de ensino fundamental e/ou médio dos Municípios de Americana e Santa Bárbara d'Oeste, nas quais estavam

matriculados alunos egressos do NAIA no primeiro semestre letivo do ano de 2007. Para tanto, foi feito um levantamento junto à Diretoria de Ensino da Região de Americana de todos os adolescentes internados na UIP desde 2005.

Este mapeamento mostrou que, durante os anos de 2005 a 2007, 120 adolescentes estiveram em regime de internação provisória nesta unidade. Destes, 32 adolescentes egressos do NAIA cumprindo medida sócio-educativa em meio aberto, ou seja, em liberdade assistida, matricularam-se em escolas públicas destes municípios no ano letivo de 2007. Deste total, 4 estavam matriculados no ensino fundamental, 11 no ensino médio, 14 no ensino fundamental – modalidade EJA e 3 no ensino médio -modalidade EJA. Entretanto, quando visitamos as escolas onde esses adolescentes estavam matriculados, verificamos que apenas 5 deles freqüentavam a escola regularmente, 4 apresentavam freqüência irregular, 21 estavam evadidos e 2 internados para tratamento de saúde.

A partir dessas informações, nosso campo de trabalho restringiu-se a nove escolas nas quais estudavam os alunos com freqüências regulares e irregulares. No entanto, embora tivéssemos comparecido assiduamente às escolas em que os alunos com freqüência irregular estudavam, não foi possível contatá-los, o que pode indicar que, mesmo constando oficialmente como matriculados, na realidade estes alunos estavam evadidos da escola. Assim, mais uma vez, o número de escolas em que desenvolvemos este trabalho se restringiu. O estudo foi então realizado nas três escolas nas quais estavam estudando os cinco alunos com freqüência regular.

Os cinco adolescentes são do sexo masculino, com idade entre 15 e 17 anos. Quatro deles são filhos de pais separados e moram com suas mães que trabalhavam em funções não especializadas. Apenas um adolescente estava trabalhando quando entrou em conflito com a lei. Um deles havia se envolvido com tráfico de drogas, outro com tráfico de drogas e extorsão, outros dois tinham cometido roubos e um deles atentado violento ao pudor.

Em uma das escolas, que intitulamos de Escola 1, foram entrevistados 3 adolescentes autores de ato infracional, a vice-diretora, uma professora de Língua Portuguesa, uma agente de organização escolar e 3 colegas de classes, um de cada sala de aula em que esses alunos em liberdade assistida freqüentavam. Na instituição denominada por nós de Escola 2, os entrevistados foram: um adolescente em conflito com a lei, um colega de classe, a professora-coordenadora, uma professora de Língua Portuguesa e uma agente de organização escolar. Na terceira instituição denominada Escola 3, foram entrevistados: um adolescente em liberdade assistida, um colega de classe, a diretora, uma professora de Língua Portuguesa e uma agente de organização escolar.

Os professores de Língua Portuguesa ou de Matemática que lecionavam nas salas de aula em que estudavam os alunos participantes desta pesquisa foram entrevistados pelo fato de serem estes os componentes curriculares com maior número de aulas semanais. Os colegas de classe que participaram das entrevistas foram sorteados. Todas as entrevistas foram semi-estruturadas (BOGDAN & BIKLEN, 1994). O roteiro foi construído a partir de temas e subtemas que procuraram contemplar os objetivos da investigação, bem como para servir como guia nos questionamentos feitos com cada entrevistado.

Em cada escola foram também realizadas observações. Procuramos analisar a interação estabelecida entre os alunos em cumprimento de medida sócio-educativa e os professores, funcionários, gestores e outros alunos. A averiguação foi feita nas salas de aula e demais espaços escolares, como o pátio nos momentos de intervalo das aulas. Essas observações constituíram-se em dados complementares aos obtidos por meio das entrevistas. Também, com o objetivo de analisar a trajetória escolar dos alunos objeto deste estudo, foram pesquisados junto à escola seus históricos e registros escolares onde verificamos dados relativos a frequência, evasão, ocorrências disciplinares e desempenho escolar.

Para a análise dos depoimentos e sua categorização baseamo-nos em Bardin (2007) e em Lüdke e André (1986). Buscamos comparar o depoimento dos alunos em cumprimento de medida sócio-educativa com o dos demais entrevistados, analisar a trajetória escolar daqueles alunos e as observações feitas. A partir dessas análises, procuramos perceber quais os sentidos e significados que a escola tem para estes adolescentes e como as instituições escolares têm atuado no sentido de incluir e/ou excluir os adolescentes em liberdade assistida dos processos formais de escolarização.

4. O Adolescente em liberdade assistida e a escola

4.1 - Os adolescentes autores de ato infracional

Os adolescentes entrevistados, ao falarem do ato infracional que cometeram, justificam sua ação pelo dinheiro que podem obter por meio do tráfico de drogas, pela facilidade de entrar em situações deste tipo já que residem em locais onde existe o tráfico, pelo uso de drogas, pela influência de amigos, por relações familiares problemáticas e pela proibição do trabalho adolescente. Neste último caso, a proibição ao trabalho os privaria de meios legais de sustento financeiro.

Quando se referem à escola os adolescentes dizem que as boas lembranças estão relacionadas às amizades que estabelecem e ao coleguismo e as más recordações as brigas que tiveram com os colegas. O relacionamento com os professores e demais funcionários das instituições escolares é marcado por atitudes ambivalentes. Por vezes esse relacionamento é

valorizado e por outra é criticado como desrespeitoso mesmo que eles próprios, eventualmente, se culpem pelas dificuldades no relacionamento com os profissionais da escola já que fazem bagunça. Porém essa culpa é relativizada quando dizem que por não xingá-los, respeitam-nos.

A referência ao respeito e/ou desrespeito nas relações parece estar sempre presente em suas falas, até mesmo quando apontam o que está faltando ou o que precisaria ser modificado no trabalho realizado pela escola:

Bom, ensinar o respeito para os outros porque tem muita gente que não sabe o que é respeito não.

A trajetória escolar destes alunos, como mostram os depoimentos abaixo, são pontuadas por conflitos. Eles são transferidos e expulsos das escolas que freqüentam:

Tive que fazer minha transferência. A escola me obrigou a me retirar. Acho que davam graças a Deus, né! Estava no 1º. Ano do ensino médio, fez uma reunião, minha mãe foi lá, eles pediram pra mim ser retirado e arrumar vaga em outra escola porque lá não podia mais estudar. Falaram que se eu não fosse, não ia arrumar vaga mais em nenhuma escola. Aí eles obrigaram meu pai e minha mãe a arrumar vaga pra mim

Eu estudei até a quinta série aqui. Aí eu fui expulso daqui, aí me mandaram pro W (*inicial do nome da escola para a qual ele foi transferido*) e eu fiquei até a sétima série lá. Aí depois da sétima eu vim pra cá.

Falaram o que eu tinha que estudar, que eles não iam me repetir por causa de tudo o que já tinha acontecido comigo, que tinha ido para o NAIA e já tinha perdido matéria. Me ajudaram, eu estou no 1º. Ano agora, graças a Deus, não me repetiram de ano, só que quando eu fui conversar, só que quando a minha mãe foi fazer a minha matrícula pra eu ir pro 1º. Ano eles não aceitaram. Eles falaram que eu ia ter que vim pra Escola 3. Aí aproveitaram, aproveitaram que eu mudei de lugar e já me encaminharam pra cá.

Essas transferências são apontadas inclusive como causa para a interrupção dos estudos:

Não procurei outra escola, porque eu estava com intenção de fazer o supletivo no ano seguinte.

Mesmo com essa trajetória marcada por transferências compulsórias que acabam apontando para uma discriminação, todos os adolescentes, quando indagados sobre se já foram discriminados na escola que estudam atualmente, responderam negativamente. Ao falar de discriminações sempre o fizeram referindo-se às escolas anteriores:

Eu sempre gostei da outra escola, então a má lembrança foi que tudo o que aconteceu comigo, que eu fiz um ato infracional mesmo, foi a discriminação, porque eles sempre me tratavam bem e depois que eu tive minha passagem pelo NAIA daí eles não aceitaram mais. Eu senti que eles não me queriam mais na escola, por causa de outras vezes que entrava outros alunos que tinham problema, eles tiravam, eles arrumavam um jeitinho do aluno fazer uma baguncinha pra eles expulsá-los da escola.

Ressalta-se neste depoimento que era comum a direção da escola utilizar-se de estratégias para livrar-se dos “alunos-problemas” que, como ele, tornavam-se indesejáveis.

Todas essas falas indicam que as relações pessoais com colegas e educadores, mesmo que marcadas por conflitos e ambigüidades - ser amigo/brigar, ser respeitado/ser desrespeitado, ser discriminado/não ser discriminado - são, para eles, aspectos centrais na escola. Embora um adolescente tenha se queixado que as instituições escolares dão muita liberdade aos alunos que assim aproveitam para não estudar ou permanecer na sala de aula, nenhum deles, ao falar da escola, colocou a importância dos conteúdos escolares.

Em geral, eles não participam e nem são chamados a participar da vida escolar no que diz respeito às instâncias e colegiados existentes nas escolas, pois apenas um dos entrevistados disse ter sido indicado para ser representante de sua classe. Eles não compõem os Conselhos de Classe e Série, Conselhos de Escola, Associações de Pais e Mestres, Grêmios Estudantis e não são representantes de classe. Provavelmente para esses alunos considerados problemas e que muitas vezes são, conforme apontam, discriminados nas escolas que freqüentam, a participação nos colegiados e nas instituições escolares está vedada, embora a formação para a cidadania, como assinalou Volpi (1999), seja central na formação destes adolescentes que cometeram ato infracional.

Porém, mesmo com todas as dificuldades apontadas na sua relação com a escola, esses alunos consideram-na importante para suas vidas e seus projetos futuros:

Porque sem a escola a gente acaba tendo emprego que ganha pouco. Hoje precisa ganhar bastante para pagar aluguel, força, para ser alguém na vida. Até para ser lixeiro as pessoas falam que tem que ter o primeiro ano (*do ensino médio*).

Eu não vou parar de estudar não. Para eu sair formado da escola, fazer uma faculdade.

Porque que sem a escola a gente não ia saber viver. Pra falar bem a verdade se não fosse a escola, o que seria da gente? Não seria nada. A pessoa aprende educação em casa e aprende educação na escola. Nem é por causa tanto da matéria, mas é por causa do professor mesmo que ele ensina, explica certinho as coisas como que devem ser feitas, não é do jeito que você pensa e isso ajuda um pouco a pessoa.

No entanto, desperta atenção o fato de que ela é percebida somente na relação com sua vida futura e, especificamente, quanto à possibilidade de se conseguir um bom emprego e de lhe permitir o acesso ao ensino superior. Essas falas nos levam a inferir que a escola, para os entrevistados, não é percebida no tempo presente. Ela não é percebida como uma instituição que participa da sua formação em nenhuma das dimensões pessoal, cultural, político ou social. Isto indica que esses alunos têm uma visão utilitarista da escola, aproximando-se assim do significado que a escola tem para os estudantes das camadas populares (CHARLOT,

1996). Adorno (1992) corrobora essa tese quando aduz que a instituição é sentida de forma antagônica: familiar e distante ao mesmo tempo.

4.2 - Os outros atores do cenário escolar

Os profissionais ao falarem sobre o papel da escola na vida de um aluno que cometeu ato infracional, dizem que cabe àquela: oferecer ajuda psicológica; complementar a família na sua função de cuidado da crianças; buscar ajuda de promotores de justiça e de pedagogos; enfrentar os problemas relacionados ao uso de drogas; ensinar; informar; orientar; privilegiar currículos voltados para um trabalho que favoreça as inter-relações pessoais; não fixar-se apenas na promoção de seus alunos no final do ano letivo mas prepará-los para o exercício da cidadania; punir; promover a inclusão escolar; promover a igualdade trabalhando de forma diferenciada com os alunos que necessitam; promover o trabalho coletivo; estabelecer relações dialógicas entre alunos, professores e demais funcionários e propiciar o encontro com os amigos. Assim, a interrupção dos estudos é vista como problemática, pois impede a escola de cumprir com suas funções e é apontada como um dos motivos que levam um adolescente a entrar em conflito com a lei.

Entretanto, as falas dos entrevistados a respeito da interrupção dos estudos é contraditória. Uma coisa são as colocações anteriores quando eles se referem de forma genérica à importância da escola na vida do adolescente que cometeu um ato infracional e que, muitas vezes extrapolam as funções que lhe são inerentes por não serem de sua responsabilidade e competência, e outra coisa é quando se referem a esses adolescentes no concreto:

Agora, deixar esse aluno fora da escola, ai que bom, que alívio, isso eu acho que é muito errado, porque, com certeza a gente está contribuindo para aluno na rua, para cometer ato infracional, é pra ir pra um lado que realmente não convém (professora-coordenadora, E2).

Quando ele é expulso da escola é porque ele já aprontou muito dentro da escola. Ele teve todas as chances pra fazer e não fez. Então, é em último caso só que acontece isso (professora, E1).

Assim, no concreto das relações com o adolescente em liberdade assistida na escola, a expulsão dos alunos é às vezes justificada e a interrupção dos estudos é vista como prejudicial por permitir um tempo ocioso e não pela importância da escola na formação do adolescente.

Os colegas, em sua maioria, dizem que ser expulso da escola pode contribuir para que um adolescente cometa ato infracional e, como os educadores, parecem entender que o maior problema está no tempo ocioso de que aqueles dispõem quando não se frequentam a escola:

É um tempo que ele está meio preso aqui. Se você tirá-lo daqui ele vai ficar com esse tempo vago, então pode ser que como ele não tem nada pra se ocupar ele acaba fazendo coisas erradas. Eu acho que ajuda mais ele fazer coisas erradas. Expulsar o

aluno, jamais pode fazer isso com o aluno porque está jogando ainda mais ele ainda pro mundo perdido (colega, MM1).

O tempo de permanência nas ruas devido ao ócio é apontado como fator relevante para a transgressão das normas legais e, deste modo, as falas dos colegas de classe se parecem com a dos educadores. Ainda, assemelhando-se aos educadores, os colegas, ao falarem sobre o papel da escola junto ao adolescente autor de ato infracional, destacam: lutar para que o aluno permaneça nela e não marginalizá-lo através da expulsão; trabalhar para a formação e o desenvolvimento humanos; desenvolver um trabalho diferenciado, com ênfase na qualificação para o trabalho; constituir-se numa nova oportunidade de aprendizado e de promoção de mudanças que contribuam para um recomeço. Ou seja, às vezes, as funções da escola se ampliam e abarcam várias competências e outras vezes reduz-se à ocupação do tempo livre dos adolescentes.

O dever da escola é de ensinamento, tinha que ser cumprido, não é? E com esse aluno eu acho que tinha que ser um preparo mais especial, assim, com ele. Porque a escola pode ajudá-lo a ser um cara capacitado. Pode ser um professor, alguma coisa assim, no futuro. Então, é, todo mundo merece isso, não é? Mais eu acho que pra com eles tinha que ter um caso mais especial porque ele queria mudar mesmo (colega, E1)

Tem algumas escolas que, como nem tem aula, essas coisas, ele vai praticamente se sentir em casa, pra cometer erros, não é? Tem algumas escolas que eu considero porque eu vi que o aprendizado pode ir pra frente, igual a Escola 1. Aí depende também da escola, também, porque a escola, acredita em si e falar: eu vou, quero formar gente do bem, quero formar gente capacitada para o mercado de trabalho, essa aí vai ser considerada a melhor escola. É, muito importante, sem escola, todo mundo, acho que, nem meus próprios pais iam conseguir me ensinar a educação que eu tenho hoje, não é? É importante porque tipo, ele pode mudar, conseguir construir seu futuro de novo, aprendendo, pode ser que nessa vida dele que ele começa de novo uma nova chance. (colega, E1).

Dos colegas de classe entrevistados, apenas dois declaram ter conhecimento de que na escola onde estudam existem alunos em conflito com a lei:

Tem. Na minha classe mesmo tem. Acho que é esse só. Ele fala. Ele vai ter julgamento agora e ele está com medo de ser preso porque ele era menor, mas agora pode ser que ele pode ser preso. Ainda ele é menor né? (colega, E1).

Sei sim. Ele passou pelo NAIA. Ele mesmo já tocou no assunto que ele foi preso. Na hora eu fiquei espantado porque por mim, pelo que eu conversava, pra mim, ele era meio da pá virada, ele fazia muita bagunça, mas, nunca foi daqueles de cometer atos desse jeito. E daí, na hora eu fiquei meio espantado. Poxa, o cara! Eu não sabia. Daí na hora eu me toquei. O cara é desse jeito, não é? (colega, E2).

De modo diferente, todos os profissionais declaram ter conhecimento de que na escola existem alunos que cometeram ato infracional:

Se eu conheço algum? Eu ouço comentário. Às vezes o aluno chega e diz: eu não estava vindo porque eu estava internado. Alguns falam, chegam e falam. Esses dias, chegou um e eu falei, ô, sumiu da escola! Ele falou: eu estava internado. Aí eu falei. Você estava doente? Ele falou: não, eu estava no NAIA, estudando lá. Eu nem imaginava ser ele. Ele é um bom menino (agente de organização escolar, R1).

Sim, claro, temos dois, temos vários acho. Eu dou aula para dois. O J eu não conhecia não, eu conheci ele só esse ano, mas eu fiquei, sabe assim, eu fiquei assim, até assustada porque esse aluno na sala de aula é uma gracinha. Um aluno aplicado. Outro dia até falaram, que gracinha! Ele pede por favor, obrigado. Até eu fiquei assim surpresa com o J. O coordenador que nos avisou que o J estava faltando porque ele estava no NAIA e que ele iria faltar por algum tempo (professora, E1).

Causa estranheza nessas falas a surpresa que demonstram por não “imaginarem” que “um bom menino” ou um “aluno aplicado e cortês” pode ser autor de ato infracional. Parece-nos haver, por parte desses profissionais, uma expectativa de que um aluno em conflito com a lei comporte-se mal na escola e não se dedique aos estudos.

Ao falarem dos adolescentes em liberdade assistida na escola, contextualizando-os frente aos demais, os educadores dizem que eles não se distinguem dos outros que podem mesmo ser até mais indisciplinados e desinteressados do que eles:

O J não dá problema nenhum. Agora, têm outros que não querem, porque eles também precisam querer ser ajudados. Porque, se eles querem ser recuperados eles têm que se ajudar também. Mas se eles não querem, é muito difícil. Eles até estão na aula, mas eles não fazem nada e eles atrapalham a aula. Não é uma via de regra assim que é mais difícil. Com alguns é, outros, não. (professora, E1).

Não, eu acho que é normal. Eu acho mais difícil trabalhar com criança do que com adolescente (agente de organização escolar, R1).

Os depoimentos indicam, assim, que os adolescentes em conflito com a lei não são os únicos que apresentam problemas disciplinares. Outros alunos se envolvem em transgressões às normas escolares. Essas falas parecem, então, demonstrar que os eventuais problemas encontrados para se trabalhar com os alunos em liberdade assistida são as mesmas que se verificam com demais estudantes da escola, ou seja, eles não se comportam de forma diferente dos demais alunos.

Entretanto, tratar esses alunos como iguais a todos os demais ou tratá-los de forma diferente é uma dúvida que parece estar sempre presente entre os profissionais da escola:

Eles são tratados como alunos normais, porque aqui dentro a gente não comenta: fulano veio do NAIA, e o que seja que ele tenha cometido, entendeu? Mesmo porque, às vezes nem os professores sabem porque aquele aluno está aqui dentro, o que aconteceu com ele. Aqui, a gente não trata aluno dessa maneira. Ele aqui é um aluno normal. Ele não é discriminado. (vice-diretora, E1).

Assim, é como eu falei, às vezes, de repente, quando vem de alguma outra escola com algum problema eu prefiro não falar. Quer dizer, porque ele, se eu chegar e falar. Têm professores, funcionários também, porque ele já vem com aquela marca. Porque que há discriminação nós sabemos que há (diretora, E3).

Essas falas mostram então uma contradição entre revelar aos demais a existência e dizer quem é o aluno que cometeu um ato infracional ou não contar aos demais para evitar discriminações.

Aqui na escola? Ah! Eu sinto sim que tem por parte de alguns professores que falam: ah, também aquele menino lá, o que se vai esperar dele? Nada! Tem uns meninos aí que nós vamos reunir o Conselho amanhã, *(essa reunião foi convocada para decidir sobre transferência compulsória)* não sei, acho que não passaram pelo NAIA ainda, mas eles estão, assim, preocupadíssimos, se eles vão continuar aqui na escola, se não vão, porque eles adoram a escola. (professora, E1, grifo nosso).

Destaca-se na fala dessa professora que a expectativa é a de que os outros alunos considerados “problemáticos” acabem indo “para o NAIA”. Ou seja, parece que para essa docente as trajetórias de vida de alunos considerados problemas pela escola é a de acabar cometendo atos infracionais com a privação da liberdade como consequência. A escola parece não ter o que fazer, apenas esperar a concretização desta trajetória ou ainda contribuir para isso, pois, a aplicação do dispositivo disciplinar chamado “transferência compulsória”, apesar de previsto no regimento escolar, configura-se na verdade em um eufemismo usado para camuflar o processo de expulsão do aluno, constituindo-se em um instrumento de exclusão escolar.

A discriminação frente ao adolescente autor de ato infracional, contudo, não é uma questão apenas dos profissionais da escola. Entre os próprios alunos há relatos de situações deste tipo:

Às vezes as pessoas ficam um pouquinho diferentes com ele porque sabem como ele é. O que ele pode fazer entendeu? Tipo assim, já houve alguma discussãozinha, mas de brincadeira, a pessoa vai e envolve as coisas que ele já fez e manda ele ficar quieto (colega, E2)

Os relatos tanto dos profissionais quanto dos colegas indicam que nas três escolas estudadas ocorrem atitudes discriminatórias em relação a estes adolescentes.

Enfim, tudo isto aponta que os profissionais da escola e os outros alunos colegas de classe frente aos adolescentes em liberdade assistida se enveredam em contradições: tratar igual, tratar diferente, contar que na escola tem alunos nesta situação, esconder, expulsar ou transferir compulsoriamente, aceitá-los e acolhê-los como alunos.

5- Conclusões

As escolas em geral, como assinalam os depoimentos coletados e que foram corroborados pelas observações que realizamos em diferentes momentos, muitas vezes discriminam estes estudantes, de modo que a igualdade apregoada não traduz a realidade. O estudo apontou para a dificuldade que a escola tem de trabalhar com alunos considerados “problemas”, sejam eles autores de ato infracional ou apenas estudantes considerados

indisciplinados ou protagonistas de violência, embora a literatura, há vários anos, indique que a escola não pode trabalhar apenas com alunos idealizados, mas com estudantes concretos.

Perceber a escola como importante e ao mesmo tempo conviver com a possibilidade de ser expulso ou estar sujeito a transferências ou se evadir mesmo que a frequência à escola seja obrigatória por decisão judicial, marca a vida destes estudantes. Assim, embora formalmente se afirme a necessidade de incluí-lo, sua trajetória escolar é marcada por processos que contribuem para a sua exclusão escolar.

Ao analisar-se a exclusão escolar, segundo Gentili (1995), acaba-se investigando também a inclusão escolar, uma vez que estar excluído na educação pode tanto significar estar fora da escola como ter acesso a uma escola de baixa qualidade. Assim, se por um lado, uma política educacional é considerada excludente porque nega ou limita a possibilidade de permanência do aluno na instituição escolar, por outro, só será inclusiva a política educacional que possibilitar aos alunos não só seu acesso como a sua permanência na escola. Ferraro (1999) ao analisar a exclusão na escola diferenciou-a em exclusão *da* escola e exclusão *na* escola. A exclusão *da* escola compreende tanto o não-acesso como a evasão escolar, enquanto que exclusão *na* escola representa a exclusão produzida dentro do processo escolar por meio da reprovação e da repetência.

Para Dubet (2003), analisar o papel da escola no processo de exclusão escolar implica reconhecer os mecanismos pelos quais ela, por sua própria ação, acrescenta fatores de desigualdades e exclusão que ultrapassam a simples reprodução das desigualdades sociais. A oferta escolar não é homogênea e, por isso, não produz sempre nos alunos o mesmo desempenho nem alcança a mesma eficácia. Diversos mecanismos próprios do funcionamento da escola, acabam beneficiando os alunos mais favorecidos socialmente e que já dispõem de maiores recursos para o sucesso do que os outros. Se isto é verdade para o estudante de classes desfavorecidas o é mais ainda para aqueles que, além de viverem nestas condições sócio-econômicas, cometeram ato infracional e estão nas escolas cumprindo medida sócio-educativa. Deste modo, os alunos em liberdade assistida podem - como indicam esses autores e o estudo feito por nós -, estar vivendo um processo de exclusão escolar, às vezes mais escancarado e às vezes mais sutil. E este processo tem conseqüências em suas vidas, pois “o problema da exclusão não é apenas se saber, de maneira mais ou menos incisiva, quem é excluído, mas de conhecer também os processos e os efeitos dessa exclusão sobre os atores” (DUBET, 2003, p. 40).

Enfim, neste estudo, ao procuramos compreender as concepções que os educadores, funcionários e alunos constroem sobre o adolescente autor de ato infracional e a sua relação

com a escola pudemos perceber que essas representações e imagens integram-se nas relações cotidianas da escola e determinam formas de ação. Constatamos também que, apesar de os adolescentes em liberdade assistida reconhecerem o valor dos estudos e afirmarem a importância da escola para suas vidas, não permanecem nela.

6 - Referências Bibliográficas

ADORNO, S. A socialização incompleta: os jovens delinquentes expulsos da escola. In: SEVERINO, A. J. et al. **Sociedade Civil e Educação**. Campinas: Papyrus; São Paulo: ANPED, 1991. (Coletâneas C.B.E.).

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 2007.

BOGDAN, R. C. e BIKLEN, S. K. **Investigação Qualitativa em Educação**. Portugal: Porto Editora, LDA, 1994.

BRASIL. Lei nº. 8069, de 13 de julho de 1990. **Estatuto da Criança e do Adolescente**. Brasília: Senado, 1990.

CABRAL. S. H.; SOUSA. S. M. G. O histórico processo de exclusão/inclusão dos adolescentes autores de ato infracional no Brasil. **Psicologia em Revista**. Belo Horizonte: v. 10, n. 15, p. 71 – 90, jun. 2004.

CENTRO DE ESTUDOS E PESQUISAS EM EDUCAÇÃO, CULTURA E AÇÃO COMUNITÁRIA – CENPEC. **Coleção Educação e Cidadania: 17 Módulos**. São Paulo: CENPEC; FEBEM; SEE, 2003.

CERVO, A. L.; BERVIAN P. A.; SILVA, R. da. **Metodologia Científica**. 6. Ed. São Paulo: Pearson Prentice Hall, 2007.

CHARLOT, B. Relação com o saber e com a escola entre estudantes da periferia. In: **Cadernos de Pesquisa**. São Paulo: Fundação Carlos Chagas, n. 97, p. 47 – 63, mai. – jun. 1996.

DEL PRIORE, M. (Org.). **História das crianças no Brasil**. São Paulo: Contexto, 1999.

DUBET, F. A escola e a exclusão. **Cadernos de pesquisa**, São Paulo, n.19, p. 29 - 45, jul. 2003.

FERRARO, A. R. **Diagnóstico da escolarização no Brasil**. Disponível em <http://www.anped.org.br/rbe/rbedigital/RBDE12/RBDE12_04_ALCEU_RAVANELLO_FERRARO.pdf>. Acesso em 24 out. 2007.

GENTILI, P. (Org.). **Pedagogia da exclusão: crítica ao neoliberalismo em educação**. Petrópolis: Vozes, 1995.

LONDOÑO, F. T. A origem do conceito menor. In: In: DEL PRIORE, M. (Org.). **História da criança no Brasil**. São Paulo: Contexto, 1992.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: E. P. U – Editora Pedagógica e Universitária, 1986.

MARCÍLIO, M. L. **História social da criança abandonada**. São Paulo: Hucitec, 1998.

PASSETTI, E. O menor no Brasil Republicano. In: DEL PRIORE, M. (Org.). **História da criança no Brasil**. São Paulo: Contexto, 1992.

RIZZINI, I. Crianças e menores: do pátrio poder ao pátrio dever: um histórico da legislação para a infância no Brasil (1830 - 1990). In: PILOTTI, F.; RIZZINI, I. (Org.). **A arte de governar crianças: a história das políticas sociais, da legislação e da assistência à infância no Brasil**. Rio de Janeiro: Instituto Interamericano del Nino/USU/Amais, 1995.

SILVA, R. da. **Pobreza e exclusão social no Brasil: 300 anos de políticas públicas para a criança brasileira**. Disponível em: <<http://www.facom.ufba.br/pretextos/silva1.html>>. Acesso em: 30 abr. 2008.

VOLPI, M. (Org.). **O adolescente e o ato infracional**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 1999.

VOLPI, M. **Sem liberdade, sem direitos: a privação da liberdade na percepção do adolescente**. São Paulo: Cortez, 2001.