**PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO
PUC - SP**

Paula de Castro Escanuela

**A ESCOLARIZAÇÃO DO ALUNO INFRATOR:
um estudo em duas escolas com alunos/adolescentes inseridos nas
medidas sócio-educativas de Prestação de Serviços à Comunidade e
Liberdade Assistida**

MESTRADO EM EDUCAÇÃO: HISTÓRIA, POLÍTICA, SOCIEDADE

**São Paulo
2009**

**PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO
PUC - SP**

Paula de Castro Escanuela

**A ESCOLARIZAÇÃO DO ALUNO INFRATOR:
um estudo em duas escolas com alunos/adolescentes inseridos nas
medidas sócio-educativas de Prestação de Serviços à Comunidade e
Liberdade Assistida**

Dissertação apresentada à Banca Examinadora do Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação: História, Política, Sociedade da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, como exigência parcial para obtenção do título de Mestre em Educação, sob a orientação do Prof. Dr. José Geraldo Silveira Bueno.

**São Paulo
2009**

Banca Examinadora

Dedicado ao Nino e à Clarinha,

*“Aconteceu quando a gente não esperava
Aconteceu sem um sino pra tocar
Aconteceu diferente das histórias
Que os romances e a memória
Têm costume de contar
Aconteceu sem que o chão tivesse estrelas
Aconteceu sem um raio de luar
O nosso amor foi chegando de mansinho
Se espalhou devagarinho
Foi ficando até ficar
Aconteceu sem que o mundo agradecesse
Sem que rosas florescessem
Sem um canto de louvor
Aconteceu sem que houvesse nenhum drama
Só o tempo fez a cama
Como em todo grande amor”.*

(Adriana Calcanhoto)

AGRADECIMENTOS

Ao professor José Geraldo Silveira Bueno, pela orientação sempre generosa e imprescindível para o desenvolvimento dessa dissertação;

Aos professores que participaram da banca do exame de qualificação: Marieta Gouvêa de Oliveira Penna, pelas profícuas contribuições e Carlos Antônio Giovinazzo Júnior, pela leitura atenta e pela solicitude em auxiliar-me na utilização do referencial teórico crítico;

À Cida, minha grande amiga, pelo apoio fundamental, por acreditar e fazer-me acreditar nas possibilidades de minhas realizações;

Aos meus pais Fernando e Cidinha e a minha irmã Fernanda, por me acolherem amorosamente em São Paulo, fazendo-me sentir ainda mais a força de suas presenças em minha vida;

À tia “Baby”, pela presença constante, por cuidar com carinho de suas “sobrinhas – filhas”;

Aos meus sogros Roque e Antônia, aos queridos cunhados e “sobrinhos” pelo cuidado e amor dedicado à Maria Clara, principalmente no momento em que precisei concluir esse trabalho;

Ao Dr. Silvio, pelo auxílio sempre gentil e pela envolvida atuação na garantia dos direitos dos adolescentes infratores;

Aos amigos, Mario, Dulce e Sofia; Cristina, Solange e Leandra, por fazerem sua a minha conquista;

Ao Nino, meu companheiro, por fazer brinquedos, por brincar e por colorir o caminho de meninos e meninas em PSC e LA, por colorir - sempre - o meu caminho;

À Maria Clara, minha filha querida, apesar da pouca idade, sua compreensão e apoio transformaram-na em minha grande companheira;

Aos professores do Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação: História, Política, Sociedade pela concessão da bolsa, pelas aulas enriquecedoras e por acreditarem na realização desse trabalho;

À Elisabete Adania, pela paciência, carinho e simpatia com que sempre me atendeu;

Ao CNPq, pelo apoio financeiro.

RESUMO

Investigar o processo de escolarização formal de alunos/adolescentes judicialmente tipificados como infratores e determinados ao cumprimento das medidas sócio-educativas em meio aberto Prestação de Serviços à Comunidade – PSC e Liberdade Assistida – LA prescritas pela Lei nº 8069 de 13 de julho de 1990, que institui o Estatuto da Criança e do Adolescente implicou na necessidade de situar a investigação para além das fronteiras da escola e realizar uma atenta leitura sobre o próprio ECA, tanto no que concerne aos seus princípios fundamentais, sua aplicabilidade, além das transformações e impactos sociais advindos de sua implementação, a fim de entendermos qual a função da escola diante do processo sócio-educativo a que são submetidos adolescentes infratores. A discussão sobre o ECA foi retomada na descrição analítica dos dados obtidos através de entrevistas semi-estruturadas realizadas com professores e coordenadores pedagógicas de duas escolas públicas – uma municipal e uma estadual - localizadas em uma cidade do interior paulista e ainda de dados subsidiários oriundos da leitura dos processos judiciais dos alunos em PSC e LA, bem como do depoimento do juiz da infância e juventude e dos profissionais responsáveis pelo acompanhamento das referidas medidas sócio-educativas. Os elementos indicadores das relações que as escolas estabeleceram com os alunos em PSC e LA foram analisados a partir do referencial teórico crítico dos autores Adorno, Horkheimer e Marcuse com o propósito de verificar se a escolarização do adolescente em questão corroborou não somente para garantia de um direito social mas para sua “reinserção” ou “readaptação” à sociedade.

Palavras-chave: escolarização; adolescente infrator; prestação de serviços à comunidade; liberdade assistida.

ABSTRACT

To search the formal process of adaptation at school of adolescent-students those are judicially distinctive qualified as offenders and ordered to the educative-social step fulfillment in open way - Community Services Repayment (PSC) and Attended Freedom (LA) - prescribed by the Federal Law nº 8069 of July 13th of 1990 institutes the Adolescent and Child Statute (ECA) that implied in the needs to set up the searches beyond of the school borders and carrying an attentive reading about the proper (ECA) such as in respect to its basic principles, applicability, beyond the transformations and social impacts came from its implementation, in order to understand what is the school function in the face to the educative-social step process that offenders adolescent are submitted. The struggle about (ECA) will be retaken in the analytical description of the data gotten through half-structuralized research made to pedagogical coordinators and teacher in two public schools - one municipal and other one state - located in a city from Sao Paulo State and also to subsidiary data came from Judicial process studding about the students in (PSC) and (LA), as well as the Youth and Childhood Judge statement and professionals responsible for the educative-social step accompaniment related. The indicating elements of the relations that schools establish to students in (PSC) and (LA) are analyzed from the critical theoretical reference of those authors Adorno, Horkheimer and Marcuse to the objective of verify how the formal process of adaptation at school of the adolescent in question not only corroborates for guarantee their social right but also to “recovering” or “readjustment” them to the society.

Key-Word: adaptation at school; adolescent offender; community service repayment; attended freedom.

LISTA DE TABELAS

Tabela 1	Número de adolescentes em PSC e LA por escola investigada em relação ao total de alunos.....	45
Tabela 2	Distribuição dos alunos em PSC/LA nas duas escolas por nível de ensino e ano escolar.....	46
Tabela 3	Tempo de defasagem idade/ano escolar dos alunos em PSC e LA - Escolas Estadual e Municipal.....	47
Tabela 4	Distribuição por ano escolar de alunos/adolescentes em PSC e LA evadidos das escola.....	48

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	11
CAPÍTULO 1 - O ESTATUTO DA CRIANÇA E DO ADOLESCENTE, AS MEDIDAS SÓCIO-EDUCATIVAS E A ESCOLA.....	13
1.1. O estatuto da Criança e do Adolescente e as medidas sócio-educativas.....	13
1.2. Impactos e distorções do Estatuto da Criança e do Adolescente no interior da sociedade brasileira.....	19
1.3. A escola do aluno/adolescente em PSC e LA: direito ou via de “re-adequação social”	23
1.4. As instituições responsáveis pela “recuperação” do adolescente infrator e o discurso sobre a escola.....	33
CAPÍTULO 2 - A PRESENÇA NA ESCOLA DO ALUNO CUMPRINDO PSC E LA.....	39
2.1. As escolas investigadas.....	40
2.1.1. A escola estadual.....	40
2.1.2. A escola municipal.....	42
2.2. A escolarização dos adolescentes cumprindo PSC e LA..	45
2.2.1. A situação geral dos alunos nas escolas.....	45
2.3. Os depoimentos dos educadores.....	49
2.3.1. A exclusão escolar para além da marcas da infração.....	50
2.3.2. Condenados e absolvidos: os julgamentos realizados pela instituição escolar sobre os atos infracionais dos alunos em PSC e LA.....	56
2.3.3. A inclusão escolar de alunos/adolescentes em PSC e La: entre a formação a “re-adequação” social.....	61
2.3.4. As representações do ECA pelos sujeitos de pesquisa.....	68
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	75
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	77

INTRODUÇÃO

O presente estudo procura analisar as relações que escola estabelece com seus alunos/adolescentes judicialmente tipificados como infratores¹ e designados ao cumprimento das medidas sócio-educativas em meio-aberto Prestação de Serviços à Comunidade – PSC e Liberdade Assistida – LA, prescritas pela lei federal nº 8069 de 13 de julho de 1990 - Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA.

O interesse pela temática adveio da prática da pesquisadora como professora em instituições escolares do interior de São Paulo, onde havia, muito freqüentemente, a presença de alunos, adolescente “infratores”, determinados ao cumprimento das medidas sócio-educativas não privativas de liberdade, dentre as quais, PSC e LA. Dessa forma, foi possível presenciar alguns impactos decorrentes da inserção desse específico segmento juvenil na instituição escolar.

Embora tais impactos fossem identificados no discurso dos diferentes profissionais que ocupavam distintas funções dentro da escola, tais como diretores, coordenadores pedagógicos, professores, inspetores de alunos, merendeiras, dentre outros, não implicou mudanças na organização da escola.

Conseqüentemente, dos poucos adolescentes “infratores” que permaneciam na instituição escolar, todos apresentavam um comportamento relativamente adequado às regras impostas pela escola, mesmo que não atendessem às expectativas de apreensão do conteúdo e rendimento escolar.

Em contraposição, dentre aqueles que, na maioria das vezes, “consagrados” entre as demais crianças e jovens pela conduta transgressora e ameaçadora, não obstante permeando relações conflituosas envolvendo professores e demais profissionais, eram poucos os que permaneciam na instituição escolar tornando-se alunos infreqüentes, evadidos ou, não poucas vezes, condenados às medidas sócio-educativas privativas de liberdade, a saber, a internação em Centros de Atendimento Sócio-educativos ao Adolescente – Fundação CASA²

A experiência pessoal anteriormente explanada alia-se ainda a uma bibliografia em que inferências de distintos estudos acadêmicos confluem na

¹ Ao conceituar, no artigo 103, o ato infracional, o ECA implica que será tipificado como “infrator” o adolescente autor de “crime ou contravenção penal”.

² Instituição criada para substituir a antiga Fundação Estadual do Bem Estar do Menor - FEBEM.

problemática que caracteriza a escolarização do adolescente infrator, inferências essas que recaem, na maioria das vezes, sobre a própria escola como uma das, senão a principal responsável pela situação de fracasso escolar e social do adolescente em questão.

Dessa forma, visando apreender os fenômenos específicos da instituição escolar a partir da inserção dos alunos caracterizados, a investigação teve como foco duas escolas públicas situadas em uma cidade do interior paulista. Tais escolas diferenciaram-se por ser uma municipal e outra estadual de maneira que a primeira abrange apenas o ensino fundamental I e II, enquanto a segunda, o ensino fundamental II, ensino médio e a Educação de Jovens e adultos – EJA.

O procedimento utilizado para a pesquisa compôs-se inicialmente pela leitura dos prontuários dos adolescentes determinados ao cumprimento das medidas sócio-educativas de PSC e LA a fim de se caracterizar quais eram as escolas que detinham um significativo número de alunos nessas condições. Todavia, a leitura dos citados documentos tornou-se ainda mais relevante pelo fato de que, os dados concernentes à descrição da infração e da situação judicial dos adolescentes em PSC e LA que compunham o quadro de alunos no interior das escolas investigadas, quando cotejados com os elementos obtidos no interior dessas instituições, possibilitaram uma análise mais ampla sobre a dinâmica da própria escola, bem como sobre as ações dos sujeitos envolvidos no processo de escolarização do adolescente infrator.

A entrevista semi-estruturada utilizada como procedimento de pesquisa, embora prevista para ser realizada com alguns dos professores e membros da equipe técnica pedagógica, devido ao curso tomado pela investigação, foi efetuada também com as assistentes sociais responsáveis pelo acompanhamento da PSC, com os chamados orientadores de LA e com o juiz da infância e juventude do município em questão.

CAPÍTULO 1

O ESTATUTO DA CRIANÇA E DO ADOLESCENTE, AS MEDIDAS SOCIO-EDUCATIVAS E A ESCOLA

Pesquisar a escolarização formal do aluno/adolescente que cumpre a medida sócio-educativa em meio aberto de Prestação de Serviços à Comunidade – PSC e/ou Liberdade Assistida - LA³, prescritas pela Lei nº. 8.069, de 13 de julho de 1990, que instituiu o Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA, implicou na necessidade de situar a investigação para além das fronteiras da escola e realizar uma atenta leitura sobre o próprio ECA, tanto no que concerne a seus princípios fundamentais e a sua aplicabilidade como às transformações e aos impactos sociais decorrentes de sua implementação, a fim de entendermos qual a função da instituição escolar diante do processo sócio-educativo a que são submetidos os alunos/adolescentes infratores.

Embasado pela Constituição Federal de 1988, o ECA acera um dos primeiros traços na delimitação de uma cidadania da infância e da adolescência, a saber, o direito à educação, e estabelece as diretrizes para a reestruturação do sistema de ensino, centradas na difusão de uma escola pública, gratuita e de qualidade.

Assim, abordar o referido estatuto a partir das prescrições para a garantia do acesso e permanência de crianças e adolescentes dos mais diversos segmentos e grupos sociais em estabelecimentos de ensino conduz-nos à considerações sobre o direito à educação formal de um específico grupo juvenil, a saber, adolescentes infratores.

1.1 O Estatuto da Criança e do Adolescente e as medidas sócio-educativas

³ As medidas sócio-educativas em questão podem ser aplicadas cumulativamente (artigo 99), porém, nas escolas investigadas, os alunos em PSC e LA cumpriam-nas isoladamente.

O ECA, ao reconhecer a criança e o adolescente como sujeitos portadores de direitos, revogou a Lei nº 6.997, de 10 de outubro 1979, identificada como o último “Código de Menores”, que legalizava a intervenção total do Estado sobre pessoas com menos de dezoito anos que estivessem em alguma situação categorizada como “irregular”, a saber, abandonados, vítimas de diferentes tipos de violência e “deliçuentes”⁴ (SARAIVA, 2001).

Convém considerarmos que o “Código de 79” - como ficou conhecido também o último “Código de Menores” - já engendrava a questão do “menor” marginalizado como fruto da desigualdade social aguçada pelo crescimento econômico da década de 70, porém, embasado pela “Doutrina da Situação Irregular”, era utilizado pelo governo militar da época para justificar as práticas repressivas de controle social de uma infância e juventude pobres e conceber um Estado “tutor” da então denominada “menoridade”.

O ECA depõe a concepção de menoridade⁵ ao estabelecer as diretrizes para a reorganização de um Estado “protetor” daqueles categorizados, a partir de então, como pessoas em desenvolvimento, a saber, crianças e adolescentes.⁶

A “Doutrina da Situação Irregular”, consolidada pelo Código de 79, é proscrita pelo ECA que, embasado na Constituição Federal de 1988, adota o modelo de proteção à infância postulado pela “Doutrina de Proteção Integral”, em vigor na esfera internacional após a Segunda Guerra Mundial através da Declaração Universal dos Direitos Humanos e, mais especificamente, da Declaração Universal dos Direitos da Criança.

Embora seja inegável a influência e porque não dizer, a intervenção dos organismos internacionais como a Organização das Nações Unidas - ONU e o Fundo das Nações Unidas para a Infância - UNICEF, sobre as políticas direcionadas à infância e à juventude em vários países, é preciso reconhecer que no início da década de 80, no Brasil, as concepções universalistas de direitos humanos vieram

⁴ Para uma abordagem do conceito de delinqüência com perspectiva mais ampla do que aquela que define a o ato de infração ver Ramalho (1979).

⁵ A categoria “menor”, abolida há 20 anos pelo ECA, persiste nos dias atuais na *mídia* e no discurso daqueles que atuam no sistema de ensino como observamos em algumas das falas dos entrevistados, transcritas e analisadas no decorrer do texto.

⁶ Em seu artigo 2º, o ECA estabelece como criança aquele até 12 anos incompletos e adolescente aquele entre 12 e 18 anos de idade, porém, convém mencionarmos que, em parágrafo único do mesmo artigo, encontra-se prescrito: “nos casos expressos em lei, aplica-se excepcionalmente este Estatuto às pessoas entre 18 (dezoito) e 21(vinte e um) anos de idade”.

ao encontro dos movimentos sociais que, com o fim do governo militar, lutavam pela formação de um Estado de Direito.

Assim, constituído como um dos instrumentos responsáveis pela instauração e manutenção de um governo democrático, o ECA destitui da infância e da adolescência os contornos de objeto da tutela estatal para conceder-lhes *status* de sujeitos portadores de direitos específicos a serem garantidos pela família, pela comunidade, pela sociedade e pelo Estado como evidencia o artigo a seguir:

Art. 4º - É dever da família, da comunidade, da sociedade em geral e do poder público assegurar, com absoluta prioridade, a efetivação dos direitos referentes à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao esporte, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária.
(BRASIL, 1990).

Além de determinar os direitos fundamentais – pontuados no artigo transcrito acima – peculiares à criança e ao adolescente, o ECA fixa a implementação de políticas públicas designadas para a garantia desses direitos. O estatuto prevê ainda a aplicação de Medidas de Proteção sobre crianças ou adolescentes cujos direitos sejam ameaçados ou violados. Neste ponto, cabe a ressalva de que, quando a infração de tais direitos decorrer em razão da conduta do próprio jovem (artigo 98), as Medidas de Proteção recairão apenas sobre aqueles com idade inferior a 12 anos, enquanto para aqueles com idade entre 12 e 18 anos incompletos serão destinadas as Medidas Sócio-Educativas.

A partir do exposto é interessante observar que, embora o estatuto em questão descreva como penalmente inimputáveis (artigo 104) aqueles com idade inferior a 18 anos, serão tipificadas como crime as ações transgressoras às normas legais de crianças e adolescentes, todavia, somente serão responsabilizados penalmente aqueles categorizados como adolescentes e, conseqüentemente, próximos à idade adulta. Dentro desse propósito, Giovinazzo (2003), ao discorrer sobre a caracterização social da adolescência define-a como “regida por padrões em consonância com a ordem estabelecida e sob formas de controle que regulam até mesmo as transgressões e as resistências”. (GIOVINAZZO, 2003, p.15)

Tendo em vista a distinção normativa entre as medidas sócio-educativas aplicadas ao adolescente considerado infrator e as sanções impostas aos adultos, o ECA estabelece seis tipos de medidas sócio-educativas cuja aplicabilidade está

relacionada à gravidade atribuída ao ato infracional com a finalidade de reparação do dano causado e da (re)condução do adolescente ao convívio social:

Art. 112 Verificada a prática de ato infracional, a autoridade competente poderá aplicar ao adolescente as seguintes medidas:

- I - advertência;
 - II - obrigação de reparar o dano;
 - III - prestação de serviços à comunidade;
 - IV - liberdade assistida;
 - V - inserção em regime de semi-liberdade;
 - VI - internação em estabelecimento educacional;
- (BRASIL, 1990)

As medidas de advertência, obrigação de reparar o dano, prestação de serviços à comunidade e liberdade assistida são caracterizadas como não privativas de liberdade sendo que as duas primeiras constituem medidas mais moderadas enquanto a prestação de serviços à comunidade - PSC e a liberdade assistida – LA implicam no acompanhamento temporário, individual e/ou familiar, por um profissional denominado “orientador”.

Por fim, as medidas de semi-liberdade e internação implicam em restrição parcial ou total da liberdade do adolescente considerado infrator e, por isso, apresentam-se como as mais severas prescritas pelo ECA.

As medidas sócio-educativas, engendradas sob a luz da Doutrina da Proteção Integral, corroboram para o entendimento de que o ECA apresenta uma negação de qualquer forma de opressão, punição ou castigo em relação ao adolescente autor de ofensas criminais suscitando que, em oposição às práticas discriminatórias efetuadas sob a vigência do Código de Menores, tais medidas avocam ações sócio-pedagógicas com o objetivo de promover a “ressocialização” do adolescente.

Fruto da organização de uma sociedade recém saída de um governo ditatorial e ávida pela instauração de direitos civis e políticos, o ECA, ao estabelecer as diretrizes para a efetivação e garantia dos direitos da infância e juventude, instituiu a descentralização do poder do Estado junto a outros órgãos como o Ministério Público, Conselhos Nacionais, Estaduais e Municipais, bem como os Conselhos Tutelares responsáveis pela fiscalização desses direitos por meio da integração entre a própria sociedade civil e o Estado, contudo, é preciso ponderar que

permanece nas mãos deste último o papel primordial na garantia dos direitos de todas as crianças e adolescentes brasileiros.

Nesse sentido avalia Souza Santos (1997, p.106):

O Estado moderno, não obstante apresentar-se como um estado minimalista, é potencialmente um Estado maximalista, pois a sociedade civil, enquanto o outro do Estado, auto-reproduz-se através de leis e regulações que dimanam do Estado e para as quais não parece existir limites, desde que as regras democráticas das produções das leis sejam respeitadas. Os direitos humanos estão no cerne desta tensão: enquanto a primeira geração de direitos humanos (os direitos cívicos e políticos) foi concebida como uma luta da sociedade civil contra o Estado, considerado como o violador potencial dos direitos humanos, a segunda e terceira gerações (direitos econômicos e sociais e direitos culturais, da qualidade de vida, etc.) pressupõem que o Estado seja o principal garante dos direitos humanos.

A instauração de um sistema de garantia de direitos da infância e juventude por órgãos representativos da sociedade civil, dentre os quais, o Conselho Tutelar que constituiu um elo entre a população e os órgãos responsáveis pela defesa de tais direitos, embora se revelasse de inegável importância durante o processo de redemocratização após o governo militar, não assegurou, até os dias atuais, a real efetivação da democracia social brasileira.

A partir dos anos 90, o processo de liberalização da economia deteriora ainda mais as condições de vida de uma maioria pobre, destituindo-a de seus direitos fundamentais; o Estado, principal responsável pela garantia desses direitos, é projetado como instituição ultrapassada, e o mercado como o estruturador da sociedade brasileira.

Ainda que o ECA seja um marco não só na história da legislação brasileira, mas na história social da criança e do adolescente no Brasil ao configurá-los como cidadãos dotados de direitos específicos, seus princípios igualitários acabam, não restritas vezes, por dissolver-se no interior de um sociedade desigual e excludente, cuja organização resultou dos moldes sobrepostos pela classe dominante que recorreu ao “Estado de Direito” para, por meio da implementação das chamadas políticas sociais, conter as transformações da sociedade. Segundo Sales:

Desse modo, crianças e adolescentes, mesmo depois do ECA continuam ainda presas da manipulação ideológica e da aposta na lógica da fragmentação, e suas condições de vida e necessidades não recebem o devido suporte em termos de política pública (*apud* Sales 1998). Os governos federais, estaduais e municipais revelam-se pouco determinados a ser criativos e eficazes na lida com esta expressão da questão social, de tão grave monta em seus aspectos *visíveis* e *invisíveis*, em face do que submetem o seu foro à política de segurança pública e de justiça, reatualizando os vínculos naturalizadores das teses acerca da criminalidade e da pobreza. (SALES, 2005, p. 83):

O ECA institui a proteção de crianças e adolescentes pertencentes às diferentes classes sociais, mas é justamente ao adolescente pobre, privado da maioria de seus direitos básicos e necessitado da proteção estatal que, segundo Spósito (2006), são reservadas ações de inclusão social, compensatórias e, no caso do adolescente infrator, sócio-educativas. Para a autora, “os adolescentes pobres ainda continuam a ocupar um não lugar social que só se torna visível pela “ameaça” ou pelo “risco” provocados na sociedade.” (SPÓSITO, 2006, p.255)

Nesse cenário em que crianças e adolescentes integrantes de uma maioria excluída apresentam-se como alvos de violações de direitos fundamentais estabelecidos desde a Constituição Federal de 1988, somos levados a indagar, na esteira de Nicodemus (2006), se a implementação das medidas sócio-educativas, determinadas pelo ECA, ao invés de constituírem a materialização de um direito social específico do adolescente infrator, se configuram, muito mais, como um mecanismo de controle social do Estado sobre uma adolescência pobre.

A relação direta entre pobreza e criminalidade vigente nas considerações legais do Código de 79, foram proscritas ideologicamente pelo ECA, contudo perduram no âmbito da implementação de políticas públicas voltadas à infância e à adolescência.

A partir do exposto, referenciaremos alguns autores, para entendermos como as medidas sócio-educativas de PSC e LA, bem como o próprio ECA são subjetivamente concebidos pelos indivíduos no interior da sociedade brasileira atual e, conseqüentemente, como encontrar-se-ão configuradas no interior do universo empírico da pesquisa, ou seja, na instituição escolar, a partir do discurso de alguns

dos sujeitos envolvidos no trabalho educativo, procurando entender a função da escola no processo de formação e de “ressocialização” do aluno infrator.

1.2 Impactos e distorções do Estatuto da Criança e do Adolescente no interior da sociedade brasileira

Os impactos decorrentes da homologação do ECA em uma sociedade ideologicamente influenciada pelo autoritarismo vigente nos 20 anos de um governo militar, não só prevalecem como tornam-se demasiadamente acentuados na atualidade brasileira. Tais impactos evidenciam-se ainda mais no que concerne às atribuições do adolescente que transgride a lei.

O modelo de responsabilização penal previsto pelo ECA representa uma ruptura com todas as concepções “menoristas” vigentes desde o surgimento dos primeiros códigos penais, de maneira que a categorização do adolescente autor de ato infracional, concebe especificamente o Direito Penal Juvenil (GARCIA MENDEZ, 2006).

Embora as garantias do Direito Penal comum tenham sido incorporadas pelo Direito Penal Juvenil, tal adjetivo advém justamente pelo fato de que ao adolescente são aplicadas as medidas sócio-educativas centradas em ações de caráter pedagógico com o propósito de fornecerem-lhe subsídios para a não reincidência nas práticas ilegais e evitar a privação de sua liberdade.

Nesse sentido, recorrendo ao que Garcia Mendez define como “crise de implementação” e “crise de interpretação” (GARCIA MENDEZ, 2006, p. 15) do ECA, apreendemos que o *déficit* de políticas públicas garantidoras dos direitos sociais infanto-juvenis nas três esferas governamentais circunscreve-se muitas vezes, no âmbito municipal, pela falta de diligência dos gestores públicos com relação à efetiva promoção das medidas sócio-educativas em meio aberto.

Com isso, justificativas são elaboradas na opinião de significativa parcela da sociedade brasileira de que as prescrições do ECA quanto ao adolescente infrator, além de “reforçar a impunidade” gerou o aumento das ações criminais por jovens menores de dezoito anos.

Tornam-se freqüentes os debates civis e governamentais sobre a redução da maioria penal⁷ que, embora em uma perspectiva histórica e social representem um retrocesso do sistema de garantia dos direitos humanos no Brasil, alicerçam-se em uma opinião pública encorpada por aqueles que, se não foram acometidos por algum tipo de crime praticado ou conluiado por adolescentes, encontram-se cotidianamente sujeitos à narrações e imagens veiculadas pelos meios de comunicação impresso e eletrônico em que protagonizam adolescentes no exercício de ações violentas. (ADORNO, S., BORDINI, E. B. T., LIMA, R. S., 2000)

Sem desconsiderar a proeminência dos traços reacionários de uma sociedade que, ameaçada, apresenta-se ávida por punição e vingança, é interessante averiguar o condicionamento de um conjunto de indivíduos que sustenta tais propostas para o término da criminalidade praticada por adolescentes, evidenciando uma centralização na aparência dos fenômenos sociais, ou seja, na ação do jovem violento e esquecendo da essência desencadeadora de tais práticas.

Nesse sentido, tais condicionamentos orientadores de idéias e práticas conceituadas como preconceituosas são determinados segundo Adorno (apud CROCHIK, 1995, p. 36) por atitudes que se aproximam do comportamento racional responsável pela auto-conservação individual: “enquanto o indivíduo não se sentir seguro quanto às possibilidades de viver uma vida digna, precisará desenvolver mecanismos psíquicos que iludam constantemente à sua real impotência frente a atual organização social”.

Recorrendo à investigação empírica sobre esse segmento juvenil da sociedade brasileira atual, nos deparamos com os estudos de Zaluar e a evidência de que o crime organizado, em especial o narcotráfico, tem capturado jovens por meio de atrativos oferecidos pela sociedade de consumo e pela afirmação de uma identidade masculina associada à honra e à virilidade como enfatiza a própria autora “bens como a arma e o fumo, o dinheiro no bolso, as roupas bonitinhas e a disposição para matar” (ZALUAR, 1994, p.102)

Apesar da constatação apresentada pela autora ser resultado da investigação da emergência do crime organizado em conjuntos habitacionais e nas favelas situadas na cidade do Rio de Janeiro, é muito propícia para verificarmos uma

⁷ Mencionamos a Proposta de Emenda Constitucional - PEC - 20 / 99 em que o então senador José Roberto Arruda propõe a alteração do artigo 228 da Constituição Federal, reduzindo para 16 anos de idade a imputabilidade pena, sob argumentação de amadurecimento intelectual do menor de dezoito anos e maior de dezesseis.

das distorções amplamente disseminada a respeito do ECA, distorção esta constituída pela idéia de que o adolescente, amparado pelo conceito de imputabilidade, associada no contexto da sociedade brasileira atual à “impunidade”, compõe o principal grupo responsável pelo crescimento da violência.

A responsabilização penal do adolescente infrator através de um sistema de justiça da infância e juventude é sobrepujada por uma espécie de responsabilização social que individualiza as ações desses adolescentes submetidos aos apelos da criminalidade em uma sociedade que exige cada vez mais padrões de comportamentos centrados na concentração de capital e poder.

Marcuse (1999), referindo-se à concepção freudiana de repressão dos denominados instintos primários no processo de socialização do homem, retoma o componente histórico-social implícito nessa concepção, o de que o progresso social da civilização ocidental deu-se através da chamada “dominação organizada”. Dessa forma, apresenta-nos o conceito de “mais repressão” cuja definição pauta-se exatamente nas coerções exercidas pela dominação social na manutenção da ordem estabelecida: “Na estrutura total da personalidade reprimida, a mais repressão é aquela parcela que constitui o resultado de condições sociais específicas, mantidas no interesse específico da dominação”. (MARCUSE, 1999, p.90)

O crescente envolvimento de adolescentes com a criminalidade, quando observados de forma articulada à organização social do capitalismo tardio, revela-se pré-condicionado à exigência de satisfação das “necessidades repressivas” impostas aos indivíduos por interesses sociais dominantes:

Tais necessidades têm um conteúdo e uma função sociais determinados por forças externas sobre as quais o indivíduo não tem controle algum; o desenvolvimento e a satisfação dessas necessidades são heterônomos. Independentemente do quanto tais necessidades se possam ter tornado do próprio indivíduo, reproduzidas e fortalecidas pelas condições de sua existência; independentemente do quanto ele se identifique com elas e se encontre em sua satisfação, elas continuam a ser o que eram de início – produtos de uma sociedade cujo interesse dominante exige repressão. (MARCUSE, 1969, p.26)

Como não poderia deixar de ser, ao tomarmos um contexto de desproporção econômica entre os diferentes segmentos que compõem a sociedade

brasileira atual, ações violentas praticadas por adolescentes encontram-se não apenas pré-condicionadas, mas subjugadas à garantia das necessidades vitais.

Sob a ótica marcusiana, em que as necessidades são estabelecidas e julgadas como “verídicas” ou “falsas”⁸, em decorrência dos diferentes momentos históricos, consideramos que a experiência social daqueles adolescentes pertencentes à classe pobre e cujas ações são caracterizadas como contravenção às normas institucionalizadas, culminando muitas vezes no uso da violência ameaçadora a fim de garantir suas necessidades, é configurada pelos interesses dominantes como justificativa para a necessidade da “mais repressão” e, conseqüentemente, para a manutenção da ordem social.

A partir do exposto, torna-se necessária a inflexão sobre a vinculação retórica entre criminalidade e pobreza, pelo fato de que tal associação conduz a atenção a um único segmento social, desviando-a daqueles que deveriam estar sendo controlados: tanto os que fazem fortuna traficando drogas e armas, quanto os que desviam as verbas destinadas às políticas públicas que educariam esses jovens para uma sociedade positiva e para os direitos positivos de participação. (ZALUAR, 2004, p.296)

A equiparação entre pobreza e criminalidade juvenil, subsidiada por “preceitos liberais de que cada um faz suas escolhas independentemente das restrições sociais e aspirações exteriores aos indivíduos” (MARCUSE, 1972, p.163), encorpa as resistências à concepção sócio-educativa sustentada pelo ECA e a crença em uma ação repressora sobre os jovens pobres e criminosos – exatamente nessa seqüência, para manter as forças de “integração e coesão” que sustentam a ordem estabelecida.

O enfoque de algumas das tensões originárias da aplicação do ECA na atual sociedade brasileira, principalmente, tanto no que diz respeito à organização do sistema de atendimento sócio-educativo do adolescente infrator, muitas vezes não condizente com as prescrições do referido estatuto, como dos condicionamentos de uma opinião pública a respeito da identidade desses adolescentes e do aumento de práticas criminosas por menores de dezoito anos, suscitam que a infância e a adolescência, de forma geral – sem separarmos as

⁸ Para Marcuse (1999), até mesmo as necessidades instintivas são determinadas pelo e para a própria manutenção do aparato da sociedade industrial avançada.

vítimas dos agressores – têm seus direitos gravemente violados, direito à uma existência digna, à saúde, à educação, ao lazer, ao trabalho, dentre outros.

No caso do adolescente infrator, entendemos que muitas vezes sua ação violentadora é consequência de sua situação de adolescente “violentado” (PASSETI, 1995). Dentro desse quadro de violações dos direitos da infância e da juventude no Brasil, situa-se o direito à educação e, especificamente para essa pesquisa, o direito à educação e o direito à “ressocialização” específicos do adolescente em medida sócio-educativa.

Investigar a escola, estabelecendo um recorte empírico a partir de ações relacionadas ao processo de escolarização formal de adolescentes em conflito com a lei, bem como identificar as funções dessa instituição frente ao processo de ressocialização estabelecido pelas medidas de PSC e LA, implica na apreensão de como a instituição escolar está situada no processo sócio-educativo do aluno infrator.

A abordagem analítica do processo de escolarização formal concomitante à considerada necessidade de ressocialização do aluno em PSC e LA, delineou-se a partir da consideração da escola como instituição submersa em uma sociedade contemporânea que, segundo Marcuse, apresenta como característica principal a “repressão de todas as idéias, aspirações e valores que não podem ser definidos nos termos das operações e atitudes validadas pelas formas vigentes da racionalidade” (MARCUSE, 1969, p.23) com a preocupação objetiva de averiguar como a escola corrobora para a “re-inserção” ou para a “re-adequação” social do adolescente caracterizado como infrator.

1.3. A escola do aluno/adolescente em PSC e LA: direito ou via de “re-adequação social”

Ao considerar o lugar da escola no interior dos chamados processos de ressocialização em que se encontram os adolescentes em PSC e LA referenciaremos o conceito frankfurtiano de educação como emancipação. (ZUIN, PUCCI E RAMOS-DE-OLIVEIRA, 2001, p.117).

Baseando-nos especificamente em Adorno, explanamos que esse conceito detêm-se inicialmente na “produção de uma consciência verdadeira” (ADORNO T.,

2000a, p.141). Portanto, ao pensar a escolarização formal e, principalmente as ações da escola com relação aos alunos sobre os quais o próprio Estado se mobiliza com vistas a sua “recuperação” ou “reinserção” social, deve-se comensurar o quanto a escola operará, em termos críticos, para a conformação do aluno infrator à sociedade reforçando o obscurecimento da sua consciência.

Longe de desconsiderar a importância da reintegração social de um adolescente, muitas vezes marginalizado pela sua condição de insubordinação às leis, foi justamente a relação dialética entre adaptação e autonomia presente no conceito de educação como emancipação que orientou a investigação das ações direcionadas pela escola ao adolescente em PSC e LA, pois, afinal, segundo Adorno:

A educação seria impotente e ideológica se ignorasse o objetivo de adaptação e não preparasse os homens para se orientarem no mundo. Porém ela seria igualmente questionável se ficasse nisso, produzindo nada além de *well adjusted people*, pessoas bem ajustadas, em consequência do que a situação existente se impõe precisamente no que tem de pior.” (ADORNO T., 2000a, p. 143)

Embora o próprio autor pressuponha a inviabilidade de uma superação total do existente, atribui à escola, dentre outras instituições como a família e a universidade, a função de através da experiência individual e da autonomia, proporcionar uma resistência à pressão decorrente da organização do mundo atual.

A utilização do conceito de educação apresentado nos parágrafos anteriores atribui forte importância à escola, no chamado processo sócio-educativo do adolescente infrator. Tal importância é ainda observada, no caso específico da PSC e da LA através da descrição formal dessas medidas no próprio ECA, tanto no que confere a sua tipificação quanto aplicabilidade:

SECÇÃO IV

Da Prestação de Serviços à Comunidade

Art.117. A prestação de serviços comunitários consiste na realização de tarefas gratuitas de interesse geral por período não excedente a seis meses, junto a entidades assistenciais, hospitais, escolas e outros estabelecimentos congêneres, bem como em programas comunitários ou governamentais.

Parágrafo único. As tarefas serão atribuídas conforme as aptidões do adolescente, devendo ser cumpridas durante jornada máxima de oito horas semanais, aos sábados, domingos e feriados ou em dias úteis, **de modo a não prejudicar a frequência à escola** ou a jornada normal de trabalho.

SECÇÃO V

Da Liberdade Assistida

Art. 118. A liberdade assistida será adotada sempre que se afigurar a medida mais adequada para o fim de acompanhar, auxiliar e orientar o adolescente.

§1º A autoridade designará pessoa capacitada para acompanhar o caso, a qual poderá ser recomendada por entidade ou programa de atendimento.

§ 2º A liberdade assistida será fixada pelo prazo mínimo de seis meses, podendo a qualquer tempo ser prorrogada, revogada ou substituída por outra medida, ouvido o orientador, o Ministério Público e o defensor.

Art. 119. Incumbe ao orientador, com o apoio e a supervisão da autoridade competente, a realização dos seguintes encargos, entre outros:

I – promover socialmente o adolescente e sua família, fornecendo-lhes orientação e inserindo-os, se necessário, em programa oficial ou comunitário de auxílio e assistência social;

II – supervisionar a freqüência e o aproveitamento escolar do adolescente, promovendo, inclusive sua matrícula;

III – diligenciar no sentido da profissionalização do adolescente e de sua inserção no mercado de trabalho;

IV – apresentar relatório do caso.

(grifo da autora - BRASIL, 1990)

Diferentemente da Advertência e Obrigação de Reparar o Dano, a aplicação das medidas sócio-educativas de PSC e LA requer a extensão temporal de oito horas semanais não excedentes a seis meses, período mínimo sujeito a prorrogações.

Como fora mencionado anteriormente, as medidas sócio-educativas são determinadas em relação à gravidade do ato infracional, de forma que, na perspectiva do legislador, o tempo para a execução das medidas de PSC e LA é elemento fundamental para que o adolescente possa readaptar-se ao convívio social antes que o cometimento de novos delitos conduzam-no à semi-liberdade ou à internação.

Os artigos em questão, focalizam as ações fundamentais para a execução das medidas sócio-educativas com o propósito de que sejam devidamente implementadas pelas instituições competentes.

Contudo, no que diz respeito à LA é interessante a observação dos incisos I, II e III, pois prescrições como “promover socialmente o adolescente e sua família”, “supervisionar a freqüência escolar e o aproveitamento escolar”, além da promoção de sua matrícula suscita que, o adolescente determinado ao cumprimento da medida

seja portador de uma trajetória circunscrita pela violação de seus direitos sociais básicos, dentre os quais, o direito à educação.

A ênfase dada à escola nos artigos 117, 118 e 119 deixa claro que o cumprimento das medidas de PSC e LA compreende o acesso e permanência na instituição escolar pelo adolescente infrator, ainda que não defina exatamente o caráter obrigatório do ensino formal para tal jovem, principalmente daqueles designados ao ensino médio, fixado nas três legislações, pela “progressiva extensão da obrigatoriedade”, a saber, o ECA, a LDBEN e a Constituição Federal de 1988, sendo que esta última dispõe:

Art. 208. O dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de:

I - ensino fundamental, obrigatório e gratuito, assegurada, inclusive, sua oferta gratuita para todos os que a ele não tiveram acesso na idade própria;

II - progressiva universalização do ensino médio gratuito
(BRASIL, 1988)

Na medida em que é dispositivo constitucional, a obrigatoriedade do ensino restringe-se ao ensino fundamental, sendo que o acesso e freqüência ao ensino médio demandariam progressiva extensão, ou seja, deveria ocorrer em um futuro não determinado por lei.

Essa obrigatoriedade, restrita ao ensino fundamental, fica ainda mais evidente nos seguintes parágrafos do mesmo artigo:

Parágrafo 2º - O não oferecimento do ensino obrigatório pelo poder público ou sua oferta irregular importa responsabilidade da autoridade competente.

Parágrafo 3º - Compete ao poder público recensear os educandos no ensino fundamental, fazer-lhes a chamada e zelar, junto aos pais ou responsável, pela freqüência à escola. (BRASIL, 1988)

Além desses dispositivos, o inciso III do mesmo artigo inclui como um dos direitos da criança e do adolescente a “matrícula e freqüência obrigatórias em estabelecimento oficial de ensino” (BRASIL, 1990).

No que diz respeito às medidas sócio-educativas, parece haver certa ambigüidade no ECA, afinal, embora a escola seja configurada como um potencial instrumento de ressocialização do adolescente infrator, não há referência sobre os níveis de ensino que esse adolescente deve freqüentar.

Assim ou o legislador pressupõe que parte desses jovens não concluiu o ensino fundamental, independentemente da idade, ou somente no caso daquele adolescente em PSC e LA a freqüência ao ensino médio tornar-se-ia obrigatória.

A obrigatoriedade acima descrita adquire mais força ao considerarmos outro dispositivo constitucional que, embora recorrente nas duas leis orgânicas, quando relacionado ao ECA, suscita reflexões sobre a importância de uma escola pública gratuita e capaz de exercer papel relevante na “ressocialização” do aluno/adolescente infrator em qualquer nível e tipo de ensino, a saber, fundamental⁹ ou médio, comum ou profissionalizante.

Esse dispositivo denominado juridicamente como “direito público subjetivo” complementa a transcrição realizada anteriormente do artigo 54 do ECA “§ 1º O acesso ao ensino obrigatório e gratuito é direito público subjetivo.” (BRASIL, 1990).

Para Duarte (2004), o direito público subjetivo fornece ao indivíduo a possibilidade de transformar a norma geral e abstrata, contida em determinado ordenamento jurídico, em algo que possua como próprio.

Neste domínio, o adolescente apto a freqüentar o nível médio de ensino, pelo fato de encontrar-se designado ao cumprimento das medidas sócio-educativas de PSC e LA, estará mais sujeito à violação de seus direitos pelo Poder Público, pois, tal nível de ensino é legalmente caracterizado através de “extensiva obrigatoriedade”.

Afinal ainda que, segundo Duarte (2004), o Executivo esteja sujeito à interpelações judiciais por deixar pessoas privadas de vagas na escola, a não obrigatoriedade legal do ensino médio, pode isentar o Estado da responsabilização pela escolarização do adolescente em questão.

As contradições que emergem ao relacionarmos as prescrições legais sobre “ensino fundamental obrigatório” e “progressiva extensão da obrigatoriedade do ensino médio” com relevância dada à escola pelos artigos que orientam a aplicabilidade da PSC e da LA avultam as reflexões sobre as relações que essa instituição estabelece com o aluno/adolescente infrator, principalmente quando consideramos que, os dados coletados no espaço investigado apresentaram peculiaridades também no que se refere ao nível fundamental e ao nível médio.

⁹ Ainda que a pesquisa centre-se nas relações que a escola estabelece com o aluno/adolescente infrator a partir do ensino fundamental II, a leitura dos processos e prontuários dos adolescentes evidenciou dois adolescentes, um de 12 e outro de 16 anos matriculados – embora infreqüentes – no 4º ano do ensino fundamental I, na denominada “sala de aceleração de ciclo”.

Embora muitos estudos que procuraram investigar o adolescente autor de ofensas criminais e determinado ao cumprimento de alguma das seis medidas sócio-educativas tipificadas pelo ECA aludam às reflexões sobre a escola ou o direito à educação, a investigação da instituição escolar a partir da inserção desse adolescente não tem sido muito contemplada pelas pesquisas acadêmicas. (ESCANUELA, 2007)

A revisão bibliográfica sobre as produções acadêmicas que adentraram a investigação da instituição escolar, aproximando-se então da pesquisa aqui proposta, pôde ser agrupada em três diferentes eixos temáticos:

- direito à educação (MARTINS, 2006; MUNIZ, 2006 E PEREIRA, 2006),
- educação e trabalho, (BARBOSA, 2006; CAUREL, 2003; SANTOS, 2003; SILVA, 2003); E
- processos de inclusão/exclusão escolar (BRANCALHÃO, 2003; IRMÃO, 2006; OLIVEIRA, 2006; PEÇANHA, 2006)

Para MARTINS (2006), a aquisição dos saberes transmitidos pela escola proporcionarão, ao adolescente infrator, sua reintegração na sociedade. O autor parte da hipótese de que não frequentar a escola pode ser um fator contribuinte para o cometimento de ato infracional.

Para verificar a garantia do direito à educação dos adolescentes em conflito com a lei pelo poder público, o autor toma como foco de pesquisa adolescentes que cumprem medidas sócio-educativas de internação investigando suas trajetórias escolares antes da internação. Nesta perspectiva, Martins averigua que esses adolescentes estabelecerão novas relações com o conhecimento escolar até então adquirido, que são pautadas, na maioria das vezes em concepções legais em detrimento das pedagógicas.

Também com o objetivo de tecer reflexões sobre a efetivação do direito à educação do adolescente que cumpre medidas sócio-educativas, MUNIZ (2006) realizou entrevistas com membros do Poder Judiciário diretamente envolvidos nas questões relativas ao adolescente infrator, além de analisar os processos que descreviam as infrações cometidas por adolescentes obrigados a cumprirem as medidas sócio-educativas em meio aberto.

Esta investigação indicou que, no município de Petrópolis, embora quase a totalidade dos adolescentes considerados infratores estivesse matriculada em diferentes instituições de ensino regular, garantindo as disposições constitucionais e

estatutárias que asseguram o direito à educação, a frequência desse grupo à escola correspondia, em um primeiro momento ao cumprimento das medidas sócio-educativas, para posteriormente ceder espaço à infreqüência, resultado de altos índices de repetência escolar.

PEREIRA I. (2005), buscando analisar a natureza, os limites e o alcance da materialização do direito à educação de adolescentes em conflito com a lei e privados de liberdade, utiliza como principal referencial o ECA e a LDB a fim de investigar como o Estado Brasileiro se adapta aos princípios implementados pela Doutrina de Proteção Integral para garantir os direitos, mais especificamente o direito à educação desses adolescentes.

A educação escolar foi tratada a partir da ótica do direito infante juvenil como um direito público, subjetivo e indisponível, com ênfase na sua universalidade, transversalidade e intersetorialidade. Desta forma, a autora apresenta uma proposta metodológica no sentido de organizar os programas de sócio-educação voltados aos adolescentes sentencialmente julgados e inseridos em medidas sócio-educativas.

Embora o direito à educação seja amplo e, por isso, abarque o direito a escola, a leitura das produções acima indicadas demonstra um interesse na investigação de como se deu a garantia do direito à educação escolar do adolescente que cumpre medidas sócio-educativas. Ao cingirem-se à abordagem das ordenações jurídicas e suas leis complementares, tais produções assinalam a incompatibilidade entre a lei e a concretização do processo de escolarização formal do adolescente infrator, bem como o fato de a escola não operar de forma significativa para a reintegração social desse adolescente.

Nos reportarmos aos estudos centrados nas relações estabelecidas entre trabalho, escola e alunos/adolescentes inseridos nas medidas sócio-educativas, mencionamos o estudo de BARBOSA (2006) cuja análise da trajetória do adolescente em Liberdade Assistida, evidência que o percurso traçado pelos adolescentes em questão, na maioria das vezes, detinha na incipiência da instituição escolar e na necessidade do ingresso em trabalhos precário, as causas para prática de infrações.

Para CAUREL (2003), a investigação da escola parte de perspectiva do próprio adolescente em Liberdade Assistida no município de Botucatu obtida através de entrevistas, além da análise dos denominados prontuários de atendimento,

documentos que descrevem as ações exercidas pelo adolescente que cumpre a Liberdade Assistida.

Do discurso desses adolescentes transparece uma concepção utilitária da escola, cuja função estaria restrita à preparação para o trabalho. Esse dado, aliado à discriminação de elevados índices de evasão escolar, conduz à constatação de que as práticas educativas não correspondem à necessidade real dos adolescentes caracterizados.

Ao entrevistar não só os adolescentes que cumpriam Liberdade Assistida, mas os educadores sociais que atuavam no Projeto Bolsa de Iniciação ao Trabalho desenvolvido pela Universidade Estadual do Rio de Janeiro, SANTOS (2003) elaborou reflexões sobre os processos de formação adolescente infrator visando sua entrada no mundo do trabalho, após a promulgação do ECA. Tais reflexões evidenciam a prevalência da ideologia de que a adequação do jovem ao trabalho proporciona sua ressocialização, além de ocupação do tempo ocioso e aumento da renda familiar.

Direcionando seu estudo a adolescentes que, além de cumprirem as medidas sócio-educativas de liberdade assistida, compõem um segmento pobre da população, o autor destaca a importância da escola na função de romper com a crença de que o adolescente marginalizado e pobre encontra-se destinado ao trabalho não-intelectual e contribuir para a formação de jovem crítico e conhecedor de seus direitos.

SILVA (2003) apresentar uma abordagem diferenciada, ao observar a articulação estabelecida entre trabalho e escola por alunos caracterizados por serem trabalhadores e estarem cumprindo a medida sócio-educativa de liberdade assistida.

Desta forma, constata que, tanto para os alunos do ensino profissionalizante quanto para aqueles matriculados no ensino regular em uma escola pública da cidade de Belo Horizonte, o trabalho representava uma necessidade, enquanto a escola apresentava-se como um espaço de interação sócio-cultural, além de ser definida pelos próprios sujeitos indagados, pela sua função na formação do perfil do trabalhador adequando-os aos moldes impostos pelo mercado.

Embora se diferenciem por sujeitos e contextos de pesquisa distintos, os estudos cuja temática adentra as conexões instauradas entre escola, trabalho e aluno/adolescente inserido em medida sócio-educativa demonstram que a educação escolar do adolescente infrator encontra-se condicionada não somente à

contribuição para sua ressocialização, mas às necessidades do mercado de trabalho.

No que concerne aos estudos que analisaram a instituição escolar a partir de ações e práticas pedagógicas voltadas ao aluno identificado como autor de infracional, apontamos, inicialmente, o trabalho de BRANCALHÃO (2003) que investigou as precárias condições de escolaridade de adolescentes inseridos nas medidas sócio-educativa de liberdade assistida na cidade de Marília, interior de São Paulo.

A autora busca investigar os fatores que balizam essa realidade, analisando o perfil desses adolescentes e construindo uma reflexão em torno do papel social da educação escolar, ora entendida como passível de desenvolvimento e inclusão e ora como mecanismo de reprodução e exclusão.

IRMÃO (2006), procurando analisar o complexo processo de cumprimento da medida sócio-educativa de semi-liberdade na cidade do Rio de Janeiro, elege como eixo a importância do caráter obrigatório da escolarização formal para adolescentes inseridos na medida em questão, caracterizando suas particularidades e sistematizando os principais problemas que impedem sua concretização.

Seu trabalho, por meio de uma investigação amplamente estruturada, busca apontar os obstáculos que intermedeiam a implementação de políticas educacionais especificamente voltadas à educação de jovens e adultos que culminam na dificuldade do acesso e não permanência desse grupo social no espaço da escola. Propõe ainda reflexões sobre a eficácia das políticas implementadas, com objetivo de garantir a escolarização e a promoção da cidadania do adolescente sentenciado tendo como eixo a escola.

Por sua vez, OLIVEIRA (2008) objetivando compreender o processo de escolarização formal dos adolescentes inseridos em medidas sócio-educativas em meio aberto: prestação de serviços à comunidade e liberdade assistida através do trabalho realizado por uma ONG, em um município da região metropolitana da cidade de São Paulo, por meio de análise documental dos prontuários de atendimento dos adolescentes, busca apreender sua escolarização no início e durante a aplicabilidade das referidas medidas.

Esse autor afirma que foi possível verificar que não há ênfase nos prontuários referentes à escolarização dos adolescentes, a saber, que a frequência escolar legalmente obrigatória parece não constituir, por parte dos agentes

envolvidos neste processo de ressocialização, fator preponderante que aponte para a escola como um mecanismo singular no que diz respeito à reinserção social. Isso se tornou mais evidente quando da constatação de que o não cumprimento da escolarização não constituiu fator determinante para a continuidade das referidas medidas e que o não cumprimento de outras obrigações adjacentes, como freqüência a reuniões e participação nas atividades propostas, constituíram justificativa para a continuidade da medida. Desse modo, a escolarização parece ocupar uma posição secundária diante do processo de reinserção.

O trabalho de PEÇANHA (2006) procura empreender estudo sobre o adolescente em conflito com a lei a partir da categoria aluno, aparentemente desinteressado e desestimulado pelos estudos. Inferência dada pela constatação do alto índice de evasão escolar em uma escola pública, tomada como estudo de caso, na cidade de Manaus.

O autor, através de diferentes técnicas investigativas, busca conhecer as causas possíveis que levam o adolescente, caracterizado sobre o vago termo de pessoa em estado de vulnerabilidade pessoal e social, à evasão escolar. Para isso, percorre, inicialmente, a trajetória histórica das políticas de atendimento à infância no Brasil, interligando as dicotomias referentes às postulações que alardeiam a redução da maioria penal, bem como aos processos de materialização da aplicabilidade das medidas sócio-educativas previstas pelo ECA. Peçanha, recorre ainda, como mecanismo analítico-investigativo, a um modelo de ensino público específico e sua tônica fundada na relação professor-aluno.

O autor também aponta para a adequação de um modelo de educação para jovens e adultos como possibilidade de reinserção escolar, que pode, entre outros, possibilitar a este grupo específico a reversão do grave quadro de evasão.

Os resultados das pesquisas cujo foco constitui-se na escolarização de adolescentes inseridos nas medidas sócio-educativas, convergem quanto à discriminação de fracassos na escolarização dos adolescentes em conflito com a lei, através da investigação cujos dados obtidos apontam para uma aprendizagem defasada, em desinteresse e ausência de estímulos pelo conhecimento, infreqüência e evasão escolar.

As produções acadêmicas especificadas, tanto aquelas cujo objeto de estudo foi a própria escola, quanto aquelas cujas considerações tecidas foram a respeito das relações estabelecidas entre a instituição e o aluno/adolescente infrator

por meio de outros focos investigativos, convergem na constatação de resultados como aprendizagem defasada, incompatibilidade idade/série e evasão escolar, ou seja, confluem na identificação de fracassos na escolarização desse aluno e, conseqüentemente, no seu processo de “ressocialização”.

Sem deixar de considerar que o grupo juvenil em questão, pela própria condição de submissão às ordens judiciais, possa constituir, na maioria das vezes, alvos de discriminação e exclusão no interior da própria escola, pretendemos, nesse trabalho, adentrar o interior da instituição escolar para, a partir da observação do contexto de sua organização formal, investigar até que ponto as práticas exercidas pelos sujeitos envolvidos no processo de ensino-aprendizagem do adolescente em PSC e LA, correspondem à expectativa de grande parte da sociedade em adequá-lo às normas sociais, ao mundo do trabalho, transformando-o em um “cidadão de bem”.

1.4 As instituições responsáveis pela “recuperação” do adolescente infrator e o discurso sobre a escola

No município em que foi realizada esta investigação, as medidas sócio-educativas de PSC e LA são desenvolvidas, respectivamente, pelo poder público municipal e por uma instituição religiosa, ambas conveniadas, até o momento da pesquisa, com o governo estadual, através da Coordenadoria de Medidas Sócio-Educativas em Meio Aberto, órgão vinculado à Fundação CASA¹⁰.

Essas instituições juntamente à Vara da Infância e Juventude foram abarcadas no início da pesquisa de campo devido à possibilidade de constituírem um instrumento de orientação na escolha das escolas a serem investigadas.

A leitura dos prontuários, bem como dos processos dos adolescentes que cumpriam as medidas sócio-educativas (51 em PSC e 102 em LA) evidenciou que tais adolescentes estavam distribuídos nas várias escolas públicas de ensino

¹⁰ As formas de implementação das medidas sócio-educativas em meio aberto através de parcerias entre o poder público estadual e municipal ou mediante convênios com organizações não governamentais ou instituições civis são preconizadas pelo ECA tendo em vista a descentralização e municipalização do atendimento aos adolescentes infratores.

municipal e estadual, não apresentando significativas alterações de uma escola para outra.

O acesso aos referidos documentos com o propósito de delimitação do espaço empírico acabou por proporcionar a obtenção de informações que, após iniciada a investigação nas duas instituições escolares, auxiliaram na apreensão analítica de muitos dados obtidos diretamente nos espaços das escolas.

Destacamos ainda que, embora quando tomado em sua regularidade, o trabalho tenha como sujeito de pesquisa aqueles presentes no processo de escolarização formal do adolescente em questão, utilizamos dados coletados a partir de conversas entre a pesquisadora e as coordenadoras dos dois referidos programas de medidas sócio-educativas, os orientadores de PSC e LA e o juiz da Infância e da Juventude do município.

A expansão da investigação sobre elementos contíguos ao objeto além de fornecer as diretrizes para a análise dos dados coletados nas duas escolas públicas, a partir das ações direcionadas aos alunos/adolescente em PSC e LA, pode ter contribuído na isenção de determinações hipotéticas sobre fenômenos sociais isolados:

A consideração que isola as atividades particulares e os ramos de atividade juntamente com os seus conteúdos e objeto necessita, para ser verdadeira, da consciência concreta de sua limitação. É preciso passar para uma concepção que elimine a parcialidade que resulta necessariamente do fato de retirar os processos parciais da totalidade da *práxis social* (ADORNO E HORKHEIMER, 1978, p.38)

É necessário ressaltar que, tanto na instituição responsável pela execução da PSC como naquela responsável pela LA fui recebida pelas coordenadoras que me concederam longas conversas a respeito não somente da situação escolar, mas social do adolescente inserido nas medidas sócio-educativas, além de me inteirarem sobre a organização e funcionamento das próprias instituições, apresentação do espaço físico e da maioria dos profissionais.

Com relação à obtenção de informações específicas sobre as escolas em que se encontravam matriculados os adolescentes em questão, recebi orientação para buscá-las junto à assistente social – atuante na PSC - e aos chamados “orientadores de liberdade assistida”, pelo fato de tanto aquela quanto esses profissionais atuarem de maneira direta e individualizada com os adolescentes nas

duas medidas sócio-educativas, sendo responsáveis não só por acompanharem o cumprimento das medidas por aqueles considerados infratores, mas também por realizarem registros a respeito da vida social e, conseqüentemente, da situação escolar desses jovens.

Essas funções são determinadas pelo ECA, em seu artigo 119:

Art. 119 . Incumbe ao orientador, com o apoio e a supervisão da autoridade competente, a realização dos seguintes encargos, entre outros:

I – Promover socialmente o adolescente e sua família, fornecendo-lhes orientação e inserindo-o, se necessário, em programa oficial ou comunitário de auxílio e assistência social;

II – supervisionar a freqüência e o aproveitamento escolar do adolescente, promovendo, inclusive, sua matrícula;

III – diligenciar no sentido da profissionalização do adolescente e de sua inserção no mercado de trabalho;

IV – apresentar relatório de caso. (Brasil, 1990)

O diálogo com os profissionais que atuavam nas medidas sócio-educativas de PSC e LA nas instituições adentradas revelou-nos, de fato, a não existência de uma ação conjunta entre os responsáveis pelo acompanhamento das medidas sócio-educativas e os responsáveis pela escola¹¹.

Embora, os primeiros soubessem discorrer sobre a situação escolar do adolescente em cumprimento das medidas em questão, mais precisamente, no que diz respeito à freqüência, evasão ou não matrícula em escola, quando interrogados a respeito de ações específicas para escolarização desses adolescentes, tais sujeitos argumentavam sobre a existência de certa resistência das instituições escolares em atuar junto ao aluno/adolescente infrator.

Essa foi a principal justificativa para que esses sujeitos, cuja prática advém de determinações legais, não atuassem de forma a proporcionar o acesso do adolescente à escola. Neste ponto cabe a transcrição da fala desses profissionais ao serem interrogados sobre quais as escolas que possuíam um significativo número de alunos adolescentes em PSC e LA:

¹¹ O projeto de lei 1627/07 determina um Sistema Nacional de Atendimento Sócio-Educativo – SINASE com o propósito de, por meio do direcionamento das ações dos profissionais executores das medidas sócio-educativas, proporcionar a integração de políticas públicas correspondentes a diversos setores, dentre os quais, a educação, e fortalecer a aplicação do próprio ECA.

Você vai ver que eles quase não ficam na escola... Eu tenho poucos meninos que estão na escola... (orientadora de LA)

Ah! A escola para nós é uma grande frustração! E o meu caso, atualmente é considerado um milagre! Eu tenho o maior número de meninos indo na escola. Um total de doze... Mas isso não é comum não! Você vai ver que com os outros orientadores, você quase não vai ter trabalho, porque geralmente eles têm um número bem menor que o meu de meninos freqüentando a escola... (orientadora de LA)

Contudo, é inegável o consenso de que o adolescente em PSC e LA não permanece, na maioria das vezes, na escola, situação essa confirmada também pela fala do juiz da infância e juventude:

Acho que tinha que ter mais comprometimento... As pessoas têm preconceito com o adolescente infrator... A escola é apenas um dos fatores para a ressocialização do adolescente infrator. Por isso, se eu considerar outros fatores como comportamento na rua, não cometer mais transgressões, a família e os orientadores acham que ele está indo bem, então, mesmo que ele não esteja indo na escola, não há porque determinar o prolongamento da medida (...) O que nós fazemos, o que os orientadores fazem é um processo de sensibilização do adolescente para a importância da escola. Ele (o responsável pelo acompanhamento da PSC e LA) conversa o tempo todo para que o adolescente reconheça essa importância e dessa forma torne-se disposto a freqüentar a escola, não apenas para o fim das medidas, mas para que ele possa realmente adquirir o conteúdo transmitido pela escola. É inegável que a escola é uma das principais instituições responsáveis pela formação de crianças e de adolescentes, pela sua socialização, mas se eu for aplicar medidas mais severas como a internação ao adolescente em LA por que ele está fora da escola, então não vai haver mais unidades de internação suficiente para tantos adolescentes! (juiz da infância e juventude)

Ao ser interrogado, de maneira objetiva, sobre o fato de que, embora os artigos referentes à aplicabilidade das medidas sócio-educativas em meio aberto PSC e LA contemplassem a freqüência à escola, tal fator ainda não seria determinante para o término ou prorrogação das medidas, o juiz da infância e juventude entrevistado respondeu de maneira direta: “Não, em um contexto geral a escola não é determinante”

Neste ponto, mais contundente, discorreu:

A escola exclui esse adolescente, ela não quer ele lá. As pessoas têm preconceito, como se só esses adolescentes dessem problemas... Os professores, muitas vezes não têm comprometimento. Alguns não querem trabalhar com esses alunos, é tudo o que eles (professores) querem (novamente), para ele é mais interessante ficar fora da escola. O adolescente é extremamente inteligente, os adultos não imaginam, não sabem como são inteligentes, aí, o adolescente usa essa exclusão da escola. Às vezes, daqui da sala eu ouço eles (os adolescente em PSC e LA) falando para a Mariana (promotora da infância e juventude) - reproduzindo descontraidamente a fala dos adolescentes: "É, 'Senhora', eu não vou 'na' escola, por que a 'dona' lá não quer que eu entre, ela briga comigo". (juiz da infância e juventude)

Ainda que seja possível identificar certa incipiência nas ações daqueles responsáveis diretamente pelo acesso do adolescente em PSC e LA à escola, o depoimento do juiz da infância e juventude, conhecido por aqueles que atuam nos órgãos de defesa dos direitos da criança e do adolescente, bem como na maioria das escolas, como uma autoridade além de acessível, envolvida e socialmente atuante sobre questões da infância e juventude, em um segundo diálogo forneceu-nos elementos que ratificam a imagem descrita e, principalmente, indicam a forte resistência da maioria das escolas da cidade em integrar-se não só às instituições de atendimento sócio-educativo, mas ao próprio judiciário.

Eu acho que deve haver sim uma ligação entre as instituições responsáveis pela aplicação das medidas e a escola, eu reconheço que ainda há muitas falhas, muitas coisas que podem ser melhoradas tanto por parte da atuação dos orientadores de PSC e, principalmente, de LA como questões relacionadas à própria estrutura de atendimento desses órgãos. Embora haja falhas, sempre houve um empenho em aproximar as medidas sócio-educativas e a escola. (...)

(...) Mesmo reconhecendo que no sistema de ensino há profissionais altamente engajados que desenvolvem ações importantes junto aos adolescentes infratores eu te falo uma coisa: na maioria das vezes é muito difícil trabalhar com a escola! Uma vez, nós organizamos um evento, solicitamos a presença de todos os profissionais que trabalhavam com a questão do adolescente infrator, pessoal da escola, orientadores, assistentes sociais, conselheiros tutelares, policiais, o pessoal do juizado. Sabe como o pessoal das escolas fez? (tom de indignação) Eles agiram como se só nós devêssemos trabalhar com o

adolescente infrator, que os problemas da escola aconteciam por causa deles (dos alunos infratores) e quem tinha que dar um jeito nesse problema éramos só nós. Eles demonstraram que se não fossem os adolescentes infratores a escola seria perfeita, “as mil maravilhas” e para isso só nós podíamos dar um jeito (tom de muita indignação). É como se resolvendo o problema do adolescente infrator, a escola fosse perfeita! (juiz da infância e juventude)

Com relação à organização de outro evento objetivando auxiliar a escola no que diz respeito às infrações cometidas por alunos dentro das próprias instituições escolares, o entrevistado explanou:

Nas escolas do estado ninguém se interessou, na rede municipal também e até nos conselhos tutelares. Então, é por isso que eu digo, (sorri e abaixa o tom de voz) é muito difícil trabalhar com a escola... (juiz da infância e juventude)

Afirmações enfáticas daqueles que são responsáveis pela aplicabilidade, bem como pela execução das medidas sócio-educativas de PSC e LA, ou seja, daqueles que são responsáveis pelo direito à “sócio-educação” do adolescente cujas ações fogem às determinações legais, confluem para conclusões semelhantes àquelas advindas de trabalhos abarcados pelo levantamento bibliográfico.

Desta forma, na tentativa de dar seqüências aos estudos que outros pesquisadores realizaram a respeito do tema, procuramos, a partir da inserção nas instituições escolares que constituíram o espaço de investigação dessa pesquisa, identificar e analisar os mecanismos intra-escolares que de certa forma implicariam no distanciamento entre o – não mais aluno – adolescente infrator e a escola.

CAPÍTULO 2

A PRESENÇA NA ESCOLA DO ALUNO CUMPRINDO PSC E LA

A apreensão de duas escolas com diferentes arranjos institucionais, pois trata-se de uma escola estadual e outra municipal, possibilitou a identificação de congruências e singularidades no que se refere à ações direcionadas ao aluno em PSC e LA

Dessa maneira, a pesquisa centrou-se na leitura dos documentos escolares e nas entrevistas com alguns dos sujeitos envolvidos diretamente no processo pedagógico, a saber, coordenadores e professores.

Embora na elaboração do projeto de pesquisa, objetivou-se coletar depoimentos dos membros da direção escolar, isto não foi possível, pois, especificamente, esses profissionais, embora consentissem a realização da pesquisa no espaço da escola, esquivaram-se das entrevistas alegando falta de tempo ou mesmo desconhecimento das ações constituintes do processo de ensino e aprendizagem dos alunos em questão.

Ainda no que corresponde à delimitação do campo empírico, a escolha da escola estadual se deu por ser a terceira maior escola da cidade em espaço físico e número de alunos, além de possuir alunos procedentes de diferentes bairros da cidade, por conseguinte, da escola municipal, por sua localização em um bairro marcado pela ocorrência de ofensas criminais e violência.

A entrada na escola estadual iniciou-se por meio de contato com o coordenador pedagógico do período do diurno que, após solicitar a permissão da diretora da escola, não somente esteve presente durante todas as inserções no espaço da escola, mas colaborou com informações e com apoio para a realização das entrevistas realizadas com os docentes.

Já na escola municipal, foi necessária a autorização da então secretária municipal de educação, que exigiu cópia do projeto de pesquisa, o que foi cumprido por meio de seu envio oficial e protocolado na referida Secretaria.

Assim, a presente pesquisa utilizou como fonte privilegiada de dados os depoimentos dos coordenadores e professores das escolas e como fontes subsidiárias os dados obtidos a partir leitura dos prontuários e processos desses

alunos considerados infratores e dos depoimentos dos profissionais responsáveis pelo acompanhamento das aludidas medidas sócio-educativas.

A leitura dos documentos em questão, em um primeiro momento assegurou a presença de alunos que cumpriam a PSC ou a LA nos espaços pesquisados. A obtenção de seus nomes e sobrenomes permitiu verificar, nas listas de chamadas, como esses alunos estavam distribuídos nos anos escolares, turma/classe e determinou a escolha de alguns dos professores entrevistados. Tal procedimento, além de pertinente para a não revelação dos nomes de alunos cuja situação judicial não era reconhecida no interior da instituição escolar¹² ainda permitiu que averigüássemos se, quando identificado como infrator, o aluno estaria sujeito às “marcas” decorrentes de ações estigmatizantes por parte dos profissionais da escola.

2.1. As escolas investigadas

2.1.1. A escola estadual

Essa escola está situada em uma cidade do interior de São Paulo, em bairro próximo ao centro, porém dele separado pela linha férrea.

O bairro é formado por moradores pertencentes às classes média, média baixa e pobre. Essa diversidade econômica e social é refletida no interior da instituição que constitui área de abrangência não só para alunos moradores do próprio bairro, mas de alguns bairros periféricos e pobres, em que não há oferta de ensino médio e Educação de Jovens e Adultos – EJA.

Essa diferenciação sócio-econômica atribuiu significativos contornos sobre a organização da escola, principalmente no que tange à distribuição dos alunos nas diferentes classes e períodos.

A escola abrange os anos escolares dos níveis fundamental II, médio e Educação de Jovens e Adultos – EJA, distribuídas em três períodos.

¹² O ECA prevê a proibição, sem devida autorização, do nome e do ato infracional de crianças e adolescentes. (art. 247)

O que podemos inferir pela leitura do “Plano de Gestão” é que a escola procura enquadrar-se às exigências da Secretaria de Educação do Estado de São Paulo por meio da Diretoria Regional de Ensino.

O plano de gestão explica que o período diurno, em que estão concentradas as classes do ensino fundamental e uma classe de ensino médio, é composto em sua maioria por alunos moradores do próprio bairro, enquanto no período noturno, o ensino médio e o EJA contam com a matrícula de alunos provenientes dos bairros periféricos; sendo que muitos desses alunos trabalham durante o dia.

Um anexo ao referido documento apresentava tabelas indicadoras de um relevante número de repetências em todos os níveis de ensino, porém mais elevadas no ensino médio do período noturno, marcado também por um grande número de infreqüência e evasão.

Essas características permearam o depoimento dos sujeitos entrevistados que não raras vezes caracterizaram período como “problemático”, principalmente quando mencionada sua única série de nível fundamental a conhecida (e temida) “8º G”.

Neste ponto, convém a exposição de duas declarações do coordenador pedagógico, quando interpelado, em momentos distintos, sobre o fato de a “8º G” ser a única classe de ensino fundamental no período noturno. Logo no início da pesquisa, o coordenador pedagógico declara:

Nós demos um jeito de colocar todos os repetentes no período noturno.
(coordenador pedagógico – escola estadual)

Porém, em momento posterior, quando interrogado a partir de sua própria afirmação declara:

Não, nós colocamos a 8º G no período noturno, porque tem muito jovem que trabalha... (coordenador pedagógico escola estadual)

Essas considerações sobre o período noturno aliam-se ao fato de que, na maioria das vezes em que a pesquisadora solicitava ao coordenador pedagógico um horário adequado para a realização da pesquisa este declarava:

Você pode vir de dia? Eu prefiro de manhã... é mais calmo, eu poderei dar mais atenção para você. De tarde também dá, mas... à noite.... você sabe, né? À noite o “bicho pega”... (coordenador pedagógico – escola estadual)

Com relação aos alunos em PSC e LA observamos que, quando pertencentes ao mesmo ano escolar, encontravam-se na mesma turma/classe e ainda, que o maior número de adolescentes designados ao cumprimento dessas medidas estavam matriculados na mencionada “8º G”.

É interessante observar a partir das tabelas que, nos três períodos os alunos agrupavam-se na mesma turma/classe sendo a mencionada “8º G” aquela com maior número de adolescentes em cumprimento das medidas sócio-educativas.

Antes de supormos que os referidos alunos eram propositalmente agrupados na mesma turma/classe, convém destacarmos que as primeiras conversas com o coordenador pedagógico dessa escola, juntamente com as entrevistas realizadas com os professores revelaram o desconhecimento desses profissionais sobre a maioria dos alunos que cumpriam medidas de PSC e LA.

2.1.2. A Escola Municipal

A escola municipal que compôs parte do campo de pesquisa localiza-se fora do perímetro urbano da cidade sendo de difícil acesso, principalmente, quando utilizado transporte coletivo, pois há restrição dos horários de ônibus que fazem o trajeto entre o bairro e a cidade. Esse bairro possui, além da escola investigada, duas creches, uma subsidiada por instituição religiosa e outra municipal, um Centro de Educação Complementar – CEC, um Centro de Atendimento de Assistência Social – CRAS e um posto de Saúde. Em seu entorno situam-se muitas fábricas, motéis e zonas de prostituição. A região é assinalada como violenta devido a constantes notícias em jornais escritos, televisivos e programas de rádio.

Essa escola também abarcada pela pesquisa, diferentemente da primeira, possui níveis I e II do ensino fundamental nos dois períodos diurno.

A leitura do documento denominado “Proposta Pedagógica” permitiu-nos conhecer o processo de municipalização dessa unidade escolar, além da

mobilização dos moradores do bairro para a implementação dos anos escolares relativos ao ensino fundamental II.

A extensão do ensino fundamental naquela unidade escolar, com a finalidade de evitar o deslocamento de crianças e adolescente designados a freqüentar o nível II do ensino fundamental para escolas de outros bairros, surgiu da reivindicação dos representantes da comunidade local nas assembléias do "Orçamento Participativo".

A construção de um novo prédio junto ao já existente deu-se ainda em decorrência da construção de um centro de convivência oriundo também de reivindicação dos moradores do bairro.

O documento evidencia também a implementação de um ensino de nove anos, além do ingresso de novos profissionais na direção e coordenação pedagógica por meio de concurso público. Os apontamentos sobre o processo de municipalização e transformação da unidade escolar em questão são entremeados no texto do referido documento por exaltações ao poder público local como nos permite observar o trecho transcrito abaixo:

Esta escola se caracteriza pela proposta desenvolvida, que acredita que a escola deve ser um lugar privilegiado para propiciar uma formação que permite ao indivíduo participar plenamente da cidade onde vive e atua.

(...)

Um dos maiores avanços conseguidos pela atual gestão municipal em nossa cidade é a participação popular nos direcionamentos do município. Nossa escola, como parte integrante desta sociedade não poderia caminhar de forma diversa deste movimento, sendo assim transformar nossos alunos em sujeitos históricos de ação e transformação da sociedade onde vivem e atuam é nosso maior enfrentamento. (Proposta Pedagógica)

No que concerne às condições "democráticas" existentes dentro dessa instituição escolar, o documento indica que decorrem da política administrativa do executivo municipal, ainda que, para isso, conte com mecanismos que, desde o final da década de oitenta, eram utilizados nas escolas do sistema de ensino público estadual - como via de participação na gestão da escola, a saber: o Conselho de Escola, a Associação de Pais e Mestres e o Grêmio Estudantil.

As premissas “democráticas” da “Proposta Pedagógica” quando reportadas às ações pedagógicas configuram-se em projetos desenvolvidos especificamente pela Secretaria Municipal de Educação, executados compulsoriamente em todas as escolas do sistema municipal de ensino e denominados “Reforço Escolar” e “Projeto de educação inclusiva”. O primeiro, tão evidente como o próprio nome, é composto por aulas de português e matemática no período contrário ao horário de aula, com o objetivo dos alunos adquirirem o conteúdo não apreendido durante as aulas regulares; o segundo, tem por objetivo sanar denominadas “dificuldades de aprendizagem” desde que sejam identificadas pelas próprias professoras, em sala de aula e encaminhadas sob a forma de “relatórios pedagógicos” à Secretaria de Educação, porém, diferentemente do “Reforço Escolar”, o projeto não é desenvolvido pelos professores, mas por psicopedagogos, funcionários também do município que, uma vez durante a semana realizam o “atendimento” dos alunos “diagnosticados” de maneira individual e durante o período de aula. Esses profissionais têm a função de adequar a capacidade de aprendizagem do aluno àquela regular à maioria da sala.

Ainda sobre a definição do que seria uma “escola inclusiva” o documento contém descrições aparentemente mais amplas:

Essa marca tem como princípio não só a inclusão dos alunos portadores de necessidades educativas especiais em classes regulares, por inclusão entendemos a criação de condições para que todos os alunos independentemente das condições sociais, étnicas, de gênero e ainda daqueles que revelam dificuldades de aprendizagem possam se beneficiar da escola e finalizar com sucesso o ensino fundamental. (Proposta Pedagógica)

Convém ainda mencionar a existência dois outros projetos desenvolvidos especificamente por essa escola, e não por todas as escolas da rede de ensino municipal, que são voltados à música e à dança.

2. 2. A escolarização dos adolescentes cumprindo PSC e LA

Apresentaremos os dados da pesquisa pela distribuição das matrículas dos alunos que cumpriam medidas sócio-educativas nas duas escolas selecionadas.

2.2.1. A situação geral dos alunos nas escolas

A Tabela 1 indica quantos adolescentes em PSC e LA estavam matriculados nas duas escolas públicas – estadual e municipal – abarcadas pela pesquisa.

Tabela 1
Número de adolescentes em PSC e LA por escola investigada em relação ao total de alunos

Escola	Nº de alunos	
	Total	Medidas
Estadual	1590	17
Municipal	726	5
Total	2316	22

Os dados expostos na Tabela 1 demonstram que a distribuição de alunos na escola estadual e municipal cumprindo as medidas sócio-educativas de PSC e LA corresponde proporcionalmente ao número total de alunos matriculados nessas instituições.

Tabela 2
Distribuição dos alunos em PSC/LA nas duas escolas por nível de ensino e ano escolar

Nível	Série	PSC		LA		Total
		Estadual	Municipal	Estadual	Municipal	
Fundamental I	4º	0	0	0	1	1
	6º	2	0	1	0	3
Fundamental II	7º	0	1	2	0	3
	8º	1	2	4	1	8
Ensino Médio	1º	0	0	5	0	5
EJA	0	0	0	2	0	2
Total		3	3	14	2	22

Verifica-se, pelos dados da Tabela 2, que a grande maioria desses alunos possui uma razoável trajetória escolar, sendo que 13 entre os 22 alunos pesquisados cursavam, no período da coleta de dados, o 8º ano do ensino fundamental ou o 1º ano do ensino médio.

A segunda constatação refere-se a uma maior concentração de alunos que cumprem PSC nas séries mais baixas, em relação à maior concentração de alunos que cumprem LA nas séries mais avançadas. Como fato exemplar, pode-se citar a ausência absoluta de alunos cumprindo PSC no ensino médio.

Com relação à distribuição entre as duas escolas, além do fato da escola estadual concentrar muito mais alunos cumprindo LA, pode-se verificar que, em ambas, as matrículas desses alunos concentram-se nas séries mais avançadas, cabendo realçar que um aluno ainda cursava o fundamental I (4º ano).

Tabela 3
Tempo de defasagem idade/ano escolar dos alunos em PSC e LA - Escolas
Estadual e Municipal

	0	1	2	3	4	5	Total
4º	-	-	-	-	1	-	1
6º	1	-	1	-	-	1	3
7º	1	-	2	-	-	-	3
8º	-	-	3	-	-	-	3
1º	-	-	3	1	-	1	5
EJA	-	-	2	-	-	-	2
Total	2	-	11	1	1	2	17

A idade inferior àquela estabelecida como adequada aos níveis de ensino escolar predominou em mais da metade do grupo de alunos em PSC e LA. Essa constatação compõe um forte indicador que revela a ausência de adolescentes que cumprem as duas medidas sócio-educativas nos níveis mais elevados do ensino básico, ou seja, nos últimos anos do ensino médio, afinal, uma trajetória escolar entremeada pela reprovação e pela evasão, como veremos a seguir, além de comprovar a não obrigatoriedade do ensino médio, parece ser um dos determinantes para a não efetiva escolarização desses adolescentes.

Tabela 4
Distribuição por ano escolar de alunos/adolescentes em PSC e LA evadidos das escola

Nível	Série	PSC		Sub-Total	LA		Sub-total	Total
		Est	Mun		Est	Mun		
EF I	4º ano	-	1	1	-	-	-	1
EF II	6º ano	1	-	1	1	-	1	2
	7º ano	0	1	1	1	-	1	2
	8º ano	1	-	1	2	1	3	4
EM	1º ano	0	-	0	4	-	4	4
EJA	-	0	-	0	1	-	1	1
Total		2	2	4	9	1	10	14

Na escola estadual, 13 dos 17 alunos em PSC e LA são caracterizados pela própria instituição como evadidos, porém, esclarecemos não ser reconhecido pela instituição escolar que, entre os alunos matriculados no 8º ano do período noturno e determinados ao cumprimento das medidas sócio-educativa de LA, um não estava freqüente devido internação, sob determinação judicial, em clínica para tratamento da drogadição.

Já na escola municipal, embora a coordenadora pedagógica nos informou sobre a evasão de dois alunos, atentamos para o fato de que, também no 8º ano, um aluno em LA fora identificado, por meio da leitura de seus prontuários, como designado pela própria instituição escolar a realizar “trabalhos escolares em domicílio”.

Tendo como referência categorias como número de alunos em PSC e LA tanto na escola municipal como na escola estadual; ano escolar/ nível de ensino; tempo de defasagem idade/ano escolar e evasão é possível concluir que os dados indicadores da situação escolar desses alunos assemelham-se bastante, muito embora tenhamos como espaço empírico duas escolas que se distinguem, principalmente, pela organização institucional.

Desta forma, entende-se que os alunos em PSC e LA apresentam, tanto na escola municipal como na escola estadual, uma escolarização marcada pela

defasagem idade/ano escolar, isto é, pela repetência ocasionada não apenas pelo rendimento escolar abaixo das expectativas da instituição escolar, mas pela infreqüência e evasão. Contudo, a análise dos depoimentos dos sujeitos de pesquisa permitiu a identificação de alguns dos fatores relacionados às falhas no processo de escolarização e, conseqüentemente, de reintegração social desse aluno.

2.3. Os depoimentos dos educadores

Os primeiros contatos com os educadores atuantes nas duas escolas, permitiram evidenciar significativas distinções nas ações dirigidas aos alunos em PSC e LA, derivadas não somente das diferentes formas institucionais e organizacionais dessas escolas, mas do reconhecimento ou não desses alunos pelos profissionais da educação.

O conteúdo apreendido pela pesquisa, ainda que analisado a partir das premissas da existência de mecanismos de exclusão do aluno em conflito com a lei no interior das instituições escolares, foi cotejado tendo a partir das reflexões sobre os indivíduos responsáveis pelo processo de ensino-aprendizagem: como concebem esses alunos, seus condicionamentos com relação às representações que os adolescentes considerados infratores, bem como o próprio ECA adquirem em determinados contextos da sociedade brasileira, tencionando não se perder de vista a possível conformação de coordenadores e professores à instituição escolar e, conseqüentemente, ao existente¹³.

A pressão do geral dominante sobre tudo o que é particular, os homens individualmente, e as instituições singulares, tem uma tendência a destroçar o particular e individual juntamente com seu potencial de resistência. Junto com sua identidade e seu potencial de resistência, as pessoas perderam também suas qualidades graças à qual têm capacidade de se contrapor ao que qualquer tempo novamente seduz ao crime. (Adorno, 2000b, p. 122)

Assim, considerando as dificuldades dos indivíduos, dadas as condições objetivas determinadas pelo capitalismo tardio, em exercer uma reflexão sobre si

¹³ Segundo Adorno (2000) uma organização social heterônoma impede que a pessoas existam a partir de suas próprias determinações.

próprio, recorreremos ao que Adorno denomina de “inflexão em direção ao sujeito”, com o objetivo de identificar e compreender tais mecanismos que excluem o adolescente infrator da escola, impedindo a efetiva garantia do direito à educação e dificultando seu processo de “ressocialização” ou “re-adequação” social.

2.3.1. A exclusão escolar para além da marcas da infração

Ao iniciar a investigação nas duas escolas, tendo ciência de quais eram os alunos que cumpriam as medidas sócio-educativas de PSC e LA, foi possível verificar se esses alunos eram ou não identificados no interior dessas instituições pelos coordenadores e professores entrevistados.

Contudo, é necessário esclarecer que, em momento algum da pesquisa, as informações sobre os adolescentes na referida situação judicial fora revelada aos sujeitos, de maneira que pudemos constatar, a partir da explanação voluntária desses alunos, quantos e quais eram reconhecidos no interior da escola, por sua condição de adolescente infrator.

O fato apresentou-se de maneira diferenciada nos dois espaços, sendo assim, iniciaremos as reflexões sobre as relações que essas escolas estabeleciam com os alunos em PSC e LA a partir da escola estadual.

Como mencionamos anteriormente, os primeiros contatos com esse local deu-se por meio do coordenador pedagógico do período diurno¹⁴.

Embora a pesquisadora não tenha solicitado a apresentação dos nomes e séries dos alunos em PSC e LA, em dado momento da pesquisa, o referido coordenador pedagógico elaborou uma relação com os nomes daqueles que se encontravam judicialmente responsabilizados pela prática de atos infracionais.

Ainda que não soubesse especificar quais eram as medidas sócio-educativas determinadas aos adolescentes, o sujeito em questão escreveu os nomes de cinco alunos, além de suas turmas/classes, rapidamente, na frente da pesquisadora, sem realizar consulta em algum documento escolar, dando indícios de que procurou demonstrar seu conhecimento sobre os assuntos da escola.

¹⁴ Tal coordenador permanecia na escola também durante o período noturno por estar desempenhando a função da vice-diretora afastada de seu cargo por problemas de saúde.

Todavia, o número dos alunos relacionados pelo coordenador pedagógico foi incompatível com aquele levantado junto aos processos e prontuários que, como foi citado anteriormente, indicavam um total de 17 alunos em cumprimento das medidas sócio-educativas de PSC e LA na escola estadual em questão.

O desconhecimento da situação judicial da maioria desses alunos pelo coordenador pedagógico, bem como pelos professores entrevistados, indicou que as possíveis “marcas” dos alunos tipificados como infratores não constituíram isoladamente condições para a existência de mecanismos para sua exclusão no interior da escola.

Nesse ponto, é interessante verificar que justamente os alunos identificados pelo fato de estarem designados ao cumprimento de alguma das medidas sócio-educativas especificadas, foram tipificados como autores de atos infracionais, a partir de ocorrências criminais (ou criminalizadas) que haviam sucedido dentro da própria escola.

Embora o coordenador pedagógico tenha relatado que o conhecimento dos cinco alunos inseridos em medidas sócio-educativas surgiu das solicitações sobre sua situação escolar pelos responsáveis pelo acompanhamento da PSC e LA, a leitura dos processos judiciais dos jovens apontados indicou que suas ações contraventoras deram-se no interior da própria escola.

As ocorrências caracterizaram-se por três diferentes conflitos, isto é, duas “brigas” envolvendo dois adolescentes em cada e uma discussão entre uma professora e uma adolescente.

Nas situações protagonizadas somente por adolescentes, constatamos em uma, a troca de insultos e ameaças entre dois alunos de uma mesma turma/série do período da tarde, durante o intervalo e no pátio da escola e, noutra, provocações que acarretaram na agressão física em que um dos adolescentes foi machucado (um corte no supercílios) por outro aluno munido de uma barra de ferro desprendida de uma carteira escolar danificada, durante uma das aulas e na própria sala.

Já no conflito envolvendo a professora e sua aluna, temos a descrição de que essa, quando impedida de sair para comunicar-se com uma colega de outra sala, dirigiu à professora, insultos, palavrões, saindo da aula sem sua “permissão”.

As ações descritas foram configuradas como atos infracionais e os alunos como infratores a partir dos boletins de ocorrências solicitados junto à delegacia, nos dois primeiros casos, pela própria direção da instituição escolar, que acionou a

polícia ocasionando assim o deslocamento dos dois alunos da escola para a delegacia; no segundo pela professora, “depoente e vítima” de sua aluna.

Inferimos que, observada a existência de relações permeadas por conflitos e violências no interior da instituição escolar, torna-se necessário ponderar sobre o fato de que, muitas vezes, a prática de atos ocorridos dentro da escola e tipificados como infracionais constitui um escopo para que se averigüe uma possível criminalização de determinadas atitudes dos alunos.

Ainda no que concerne às considerações dos profissionais da educação sobre as atitudes dos alunos, observamos em algumas das entrevistas realizadas que muitos eram tomados como infratores pelo comportamento apresentado na instituição escolar e não por de fato estarem judicialmente determinados ao cumprimento de medida sócio-educativa.

O diálogo que transcrevemos abaixo foi elaborado pela professora de biologia, a partir da afirmação do coordenador pedagógico de que Júlio seria um dos alunos “infratores” dessa instituição escolar, todavia, esse adolescente não foi identificado, junto aos processos na Vara da Infância e Juventude, como adolescente inserido em alguma medida sócio-educativa:

Professora: *Engraçado, eu não sabia que o Júlio era infrator... O que posso dizer sobre o comportamento dele é que ele era muito agitado e quase não ficava na sala de aula, andava, não tinha um bom rendimento e atrapalhava muito o andamento da classe, ele faltava muito, era um aluno faltoso, sabe? Mas, quando vinha, atormentava todos os colegas.*

Pesquisadora: *Como assim, atormentava os colegas? O que ele fazia?*

Professora: *Ah! Você sabe, mexia com os outros, irritava, ficava provocando... Eu também não posso dizer muito porque ele evadiu no segundo semestre. (...) Não veio mais, abandonou. Ele faltava muito, mas quando ele vinha ficava pouco na sala e andava pelos corredores, aí eu chamava o inspetor, e o Angelo vinha e colocava ele para dentro da sala, mas não fazia nada... Ele continuava fazendo bagunça. Você sabe, né? A gente também não tem muito o quê fazer, eu também não queria “bater de frente”, porque sabe... não vai adiantar, você não vai mudar aquela situação... (Professora de biologia – escola estadual)*

O depoimento acima, além de evidenciar a consideração de que a indisciplina escolar é intrínseca ao comportamento de todo adolescente em conflito com a lei, demonstra também o desconhecimento da situação judicial daqueles alunos que realmente cumpriam medidas sócio-educativas em meio aberto.

A seguir, torna-se ainda mais evidente como não era sabida, pela professora entrevistada, a situação judicial de seus alunos, pois novamente caracteriza como infrator outro aluno que não se encontrava inserido em medida sócio-educativa.

Todos reclamam muito não desses alunos, mas da “8ª G”. É uma sala muito problemática. Todo mundo fala o tempo todo dessa sala, é o “problema” da escola. Eu nunca tive problemas com os alunos dessa sala, não sei se é porque as minhas são as duas primeiras aulas e eles chegam mais tranquilos e a maioria chega atrasado, entra na segunda aula. O Júlio mesmo, a aula começa às sete horas (fala em tom enfático), ele só entrava às sete e quarenta e cinco, nunca entrava na primeira aula e já entrava tumultuando! Eu nunca tive problemas com essa sala, mas os outros professores meus colegas têm, estão sempre reclamando dessa sala, sempre. Nessa sala tem também o Marcelo, ele é freqüente, e mas quando vem só faz as coisas se quiser... Ele era amigo do Júlio, eram os dois “líderes” da sala, quando vinham, atrapalhavam e incomodavam os outros, não sei se o Marcelo é infrator... Também, eu nem sabia que o Júlio era, fui saber só agora. Eles podiam avisar a gente, né? (professora de Biologia – escola estadual)

A professora refere-se à turma/classe que, como mencionamos anteriormente, possui mais alunos em PSC e LA, porém ao discorrer sobre adolescentes nessa situação judicial, refere-se justamente ao comportamento daqueles que não estavam determinados a cumprir quaisquer medidas sócio-educativas.

Outra professora, embora reforce o estigma da citada 8ª G, também desconhece quais eram os alunos em PSC e LA pertencentes às turmas/classes em que dava aulas:

Professora: *Eu não tenho... acho que não tem mais alunos assim nessa escola! Eu, pelo menos não tenho nenhum, pelo menos nas salas em que eu dou aula, mas eu acho que na escola, hoje em dia, não tem nenhum aluno assim... A não ser na 8ª G, lá, o pessoal que dá aula lá diz que tem uns “bandidinhos”.*

Pesquisadora: *A senhora não dá aulas na “8ª G”?*

Professora (abaixando o tom de voz): *Felizmente, não.*

(professora de língua inglesa – escola estadual)

Finalmente, tencionando ir ao encontro da apreensão da não identificação dos alunos em PSC e LA pelos sujeitos entrevistados mencionaremos algumas declarações de dois outros sujeitos, Clara, professora de Língua Portuguesa e Maria professora de Matemática, que se distinguiram dos demais justamente por conhecer a situação judicial de muitos de seus alunos:

Pesquisadora: *Como vocês conhecem os alunos que estão em medidas sócio-educativas?*

Professora Clara: *Ah! Como nós temos muitas aulas¹⁵, nós acabamos sabendo da vida deles... às vezes a gente acaba sabendo por conversinhas, “fofoquinhas” dos outros alunos... ai, a gente dá um jeitinho de chegar até o aluno (em medida sócio-educativa) conversar com ele... como a gente tem mais aulas, é mais fácil... a gente vai se aproximando deles....*

Pesquisadora: *E tem bastante alunos nessa situação nas salas em que as vocês dão aulas?*

Professora Maria: *Ah! Tem bastante... (nesse momento as duas professoras começam a discorrer sobre os nomes de muitos daqueles alunos identificados pela leitura dos processos judiciais como inseridos em PSC e LA)*

Pesquisadora: *E a escola? A direção, a coordenação... dá algum tipo de apoio para que vocês trabalhem com esses alunos?*

Silêncio. Entroolham-se. A professora Maria cala-se enquanto a professora Clara diz:

¹⁵ A disciplina de Matemática, como a de Língua Portuguesa, distribui-se em seis aulas semanais.

Professora Clara: *Não, aqui ninguém apóia trabalhar com esses alunos não... Se a gente quiser trabalhar com eles tem que ser assim... meio escondido, sabe... (nesse momento abaixa bastante sua voz) senão os colegas acabam com o nosso trabalho...* (Professoras Clara e Maria respectivamente de Língua Portuguesa e Matemática – escola estadual)

Ainda que os últimos trechos transcritos demonstrem que as ações voltadas à preservação da identidade daqueles alunos em conflito com a lei, decorram da eminência de serem discriminados no espaço da escola, concluímos que a estigmatização desses adolescentes parece recair antes sobre o comportamento avaliado como inadequado do que sobre sua situação judicial, induzindo à consideração de que o processo de exclusão escolar institui-se para além das marcas da infração.

Ressaltamos ainda, que as professoras, Clara e Maria, já aposentadas, declararam uma experiência de 40 anos de magistério. Foi possível observar ainda que, essas professoras apresentavam-se sempre em companhia uma da outra e um pouco distanciadas dos demais professores. Com relação à concessão de entrevista à pesquisadora, apenas estabeleceram um diálogo não mais extenso do que o trecho transcrito, solicitando antes a condição de responderem juntas às questões. A situação relativa a esses sujeitos demonstra, dentre outros possíveis fatores, que o fato de reconhecerem entre seus alunos, aqueles que se encontravam na condição de adolescentes infratores e, principalmente, pelo fato de lhes dirigirem em suas aulas uma atenção específica, era um dos motivos de sua aproximação no espaço da escola e ainda, de distanciarem-se dos demais professores.

Essa circunstância foi observada também durante um dos conselhos de classe em que a pesquisadora pode estar presente. Na ocasião, essas professoras, embora posicionadas distantes uma da outra, se entreolhavam cúmplices quando avaliada a situação escolar daqueles alunos que se encontravam em conflito com a lei e, quando necessário, discorriam, sem revelar sua situação judicial, sobre seu bom desempenho nas aulas, a fim de impedir sua reprovação.

Compreendemos a partir da investigação realizada na escola estadual que a exclusão de alunos que cumprem as medidas sócio-educativas em meio aberto, configura-se no desconhecimento de sua peculiar condição de “ressocialização” e, assim, na ausência de procedimentos que objetivem sua efetiva escolarização, a

saber, promoção de freqüência, apreensão de conhecimentos não proporcionados anteriormente, participação ativa no espaço da escola, dentre outros que possam corroborar para sua plena socialização e integração à sociedade.

2.3.2. Condenados e absolvidos: os julgamentos realizados pela instituição escolar sobre os atos infracionais dos alunos em PSC e LA

Na escola municipal, diferentemente do que se pode verificar na escola estadual, a direção e a coordenação pedagógica identificavam quais eram os cinco alunos que cumpriam as medidas sócio-educativas em meio aberto - quatro em PSC e apenas um em LA¹⁶. Além de seus nomes e sua situação judicial estarem registrados na secretaria da própria escola, os profissionais mencionados conheciam até mesmo o tipo de infração que acarretou a aplicação das medidas assinaladas.

Dos cinco adolescentes inseridos nessas medidas sócio-educativas, dois não apenas haviam cometido infrações como cumpriam a PSC no próprio espaço da escola, enquanto os demais eram reconhecidos na escola e ainda em seu entorno pelo impacto de suas ações contraventoras, cometidas no próprio bairro, além de representarem uma ameaça, devido o envolvimento com certa criminalidade local.

Essas inferências decorrem em sua maior parte do contato da pesquisadora com a coordenadora pedagógica do nível fundamental II, que solicitou à secretaria da escola uma relação dos nomes dos alunos em PSC e LA e discorreu bastante sobre a situação escolar e social, bem como sobre as práticas criminais desses alunos.

É necessário registrar também que, nesse momento, a coordenadora pedagógica manifestou grande cuidado na elaboração de seu discurso procurando evitar elementos que permitissem identificar a discriminação de adolescentes infratores.

Embora fora identificado, através do levantamento realizado junto aos processos e prontuários, um total de cinco alunos que cumpriam a PSC ou LA, matriculados naquela escola; a relação fornecida na própria instituição apresentava um número de quatro adolescentes.

¹⁶ Esclarecemos que embora um dos alunos em PSC fosse matriculado no 4º ano do ensino fundamental I, tal nível de ensino não foi objetivado pela pesquisa.

Visando não constranger, tampouco expor ao sujeito da pesquisa informações determinadas legalmente como sigilosas, recorreremos novamente ao prontuário, atentando ao “Relatório de Acompanhamento” do aluno não mencionado na instituição escolar e descobrimos que, embora estivesse regularmente matriculado na escola municipal investigada, o aluno estava designado ao cumprimento de “trabalhos escolares domiciliares”.

Pelos processos judiciais foi possível verificar que o ato infracional desse adolescente deu-se por ter sido flagrado por policiais, ao tentar esconder pedras de “crack” em quantidade legalmente considerada como própria para venda. Segundo esses documentos, o adolescente em questão possuía ligação com os traficantes residentes no bairro da escola, não apenas por atuar no comércio de drogas, mas por ter deixado a casa de seus responsáveis para morar no local em que se dava esse comércio.

A inferência de que a situação desse aluno tenha desencadeado medo entre os profissionais da escola, culminando em uma estratégia para distanciá-lo da instituição escolar sem uma abrupta interrupção de seu processo de escolarização, confirmou-se quando a coordenadora, em momentos posteriores, mais à vontade com a presença da pesquisadora, fazia referência a esse aluno, porém sempre abaixando muito seu tom de voz.

Ainda que, alguns dos processos e prontuários de adolescentes que cumpriam PSC e LA no momento da pesquisa, revelassem diagnósticos psicológicos e médicos de dependência química, além de documentos para o encaminhamento desses adolescentes à instituições de combate à drogadição, bem como relatórios de acompanhamento do tratamento clínico, o processo referente ao aluno caracterizado pela coordenadora, não indicava tal situação, porém continha a descrição de sua satisfatória participação das atividades profissionalizantes, artísticas e esportivas que faziam parte do desenvolvimento da medida sócio-educativa de LA.

No discurso da coordenadora, esse aluno estaria evadido da instituição escolar em motivo de sua suposta condição de “dependente químico” fato que, segundo esse sujeito, ocasionava um comportamento inviável para sua permanência na sala de aula e na instituição escolar.

Ele é dependente químico, ele já está num grau de dependência onde ele já não consegue ficar sem... não consegue mais ficar em ambientes de sala de aula (...) Ele veio falar para gente, a família veio... que não agüentava mais ele (...) A própria avó acho que veio falar com a diretora, porque ele não era aluno meu, isso são coisas que eu escutei assim... de conselho, mas porque o Wilson está evadido. (Coordenadora pedagógica – escola municipal)

Esse fato emerge no discurso de outra entrevistada:

Seria uma medida preventiva de estar fazendo com que eles não sigam esses caminhos das drogas, principalmente, né? Que o infrator de hoje é mais isso mesmo... é a droga. (Professora – escola estadual e municipal)

A associação entre o uso de drogas e a prática de outras ofensas criminais aparece em distintos momentos da pesquisa, permitindo concluir que o desconhecimento do direito do adolescente, de fato toxicômano, ser incluído em programas para o tratamento da drogadição (ECA, art.101, p. VI), colabora para criminalização, no espaço da escola, de alunos usuários ou dependentes de drogas ilegais.

Por conseguinte, a coordenadora pedagógica teceu considerações sobre os demais alunos em PSC, tendo em vista mais seu comportamento do que a aprendizagem.

O Fernando... o comportamento dele... o fato de o Fernando estar de LA só vem fechar o quadro, por que ele já apresentava um comportamento antes de rebeldia, de não seguir regras, não seguir normas, tá? De desinteresse aos estudos, comportamento de indisciplina

(...)

Desacato é uma palavra mais forte, né? Mas o Fernando respondia para gente... Eu, quando dei aula para o Fernando, mas aí é uma questão pessoal, talvez ele gostasse de mim, porque adolescente tem muito disso “eu gosto dessa pessoa e não gosto da outra”... Então, eu não tinha problemas com ele. Olha, ele dava muitos problemas pra gente do lado de fora, assim... de não seguir as regras, entendeu? De ser um aluno indisciplinado, dentro da sala de aula, comigo não era muito, mas... fora da sala de aula eu já não tinha esse controle, mas que ele não segue regras, ele não segue.

(...)

O Fernando desde sempre teve esse comportamento. (...) Ele sempre faltou muito (ênfase), ele sempre foi um aluno muito faltoso (ênfase). Ele chegou a reter por falta, entendeu? Se ele freqüentasse com mais assiduidade, ele teria um excelente desempenho (ênfase). Ele é um menino de boa aprendizagem, de excelente aprendizagem, só que ele sempre falta, ele é um aluno muito faltoso, tá? Então isso atrapalha bem. Quando vem: quando vem ele não gosta... ele tem problema de indisciplina, tá?

(...)

Ao contrário do Alexandre e do Luis! O Alexandre e o Luis, eles tinham um bom comportamento... O Luis em particular, ele é um aluno assim... um pouco mais rebelde. Não que essa rebeldia viesse a justificar o acontecimento. Foi um deslize. (bastante afirmativa). Foi bobeira e... eu acho que foi até bom eles estarem respondendo por isso para não estar acontecendo coisa pior....

(coordenadora pedagógica – escola municipal)

Averigüamos ainda que, esses adolescentes, além de freqüentarem assiduamente as aulas apresentando um comportamento e desempenho escolar que satisfaziam à escola, cumpriam as medidas de PSC na própria instituição escolar. Segundo a própria coordenadora:

A direção da escola deixou de portas abertas, porque eles são bons meninos ,(ênfase) eles são bons meninos, eles são uns meninos muito bons... Só tiveram um deslize, entendeu?

(coordenadora pedagógica – escola municipal)

O referido “deslize” mencionado pela coordenadora pedagógica foi o roubo de duas caixas de computador do laboratório de informática da própria escola e, embora a coordenadora demonstrasse muita disposição para com os dois alunos que cumpriam essa medida no contra-turno de suas aulas, desempenhando funções de monitores das aulas de informática da própria escola, na pesquisa realizada junto aos processos desses adolescentes, encontramos a cópia de um ofício judicial determinando que o cumprimento da PSC nessa instituição, sob a alegação de que esses jovens teriam dificuldade em cumprir tal medida fora do bairro em que moravam, devido aos restritos horários de transportes coletivos e à distância entre o bairro e os locais em que poderiam cumprir a medida determinada.

Todavia, a evidente postura da coordenadora pedagógica em tratar distintamente os alunos em conflito com a lei, oferecendo desiguais condições de ensino-aprendizagem, mostra que o comportamento escolar, o ato infracional praticado e até mesmo a situação familiar e social desse aluno podem compor um ajuizamento dos educadores sobre seus alunos infratores e determinar muitas das ações exercidas pela própria escola.

Em outras palavras, a escola pode exercer sobre alunos que se encontrem em conflito com a lei uma “adequação moral” transmutada em um “julgamento” capaz de absolver ou condenar esses adolescentes e tanto contribuindo para sua reintegração social como comprometer suas “necessidades sócio-educativas” e, no último caso, coloca-los na eminência de terem sua liberdade privada pelas medidas de semi-liberdade ou internação.

A relação entre elementos repressivos e emancipatórios necessária para uma negação determinada da moral não impera diante de uma da imposição de preceitos morais cuja validade é encerrada em si própria (Schweppenhäuser, 2003). Assim, uma concepção teórico crítica suscita que o processo de escolarização do adolescente infrator é permeado por determinações morais convencionalmente estabelecidas e redutoras da possibilidade de autonomia desses alunos.

Benjamim (2005), ao discorrer sobre ao ensino teórico da moral, refere-se à educação ética, como um processo que, por princípio, contradiz toda a esquematização e racionalização tornando-se incompatível ao instrumento racionalizado da educação, ou seja, ao ensino didático.

Essas reflexões mostram-se ainda pertinentes aos dados obtidos no final da pesquisa de campo; quando ao término do ano letivo, adquirimos as seguintes informações: na escola municipal, dentre os alunos que cumpriam as especificadas medidas sócio-educativas, apenas aqueles em PSC foram aprovados no 8º ano, concluindo assim o ensino fundamental, enquanto aqueles em LA, respectivamente no 4º, 7º e 8º ano foram reprovados, os dois primeiros por excesso de faltas e o segundo pelo não cumprimento de “trabalhos domiciliares”, ou seja, por não ter comparecido à instituição escolar para adquirir os trabalhos a serem realizados e entregues na escola a fim de que pudesse ser “avaliado”.

2.3.3. A inclusão escolar de alunos/adolescentes em PSC e LA: entre a formação a “re-adequação” social.

A concepção de inclusão escolar identificada no discurso dos sujeitos entrevistados nessa pesquisa, não se distancia daquela que prevalece no senso comum que, subjugado por uma organização política e social atrelada à lógica neoliberal, vê nas políticas públicas de inclusão social, nas ações de organizações não governamentais e da iniciativa privada e até mesmo na filantropia a solução para a reintegração social de uma maioria excluída. (PATTO, 2008).

Os profissionais da educação e as escolas investigadas ao demonstraram-se conformados ao ideal de “inclusão social” propagado pelos órgãos oficiais e pelos meios de comunicação de massa, assumem junto à instituição escolar, a função social de redutores das desigualdades sociais, porém, tais profissionais, impotentes diante das exigências de políticas educacionais de caráter pseudo-democrático, centradas no fortalecimento do mercado, re-significam suas práticas pedagógica e concebem, segundo Patto (2008), a igualdade como determinação do uniforme.

Com efeito, a crença na independência radical do ser individual em relação ao todo nada mais é, por sua vez, do que uma aparência. A própria forma do indivíduo é a forma de uma sociedade que se mantém viva em virtude da mediação do mercado livre, no qual se encontram sujeitos econômicos livres e independentes. Quanto mais o indivíduo é reforçado, mais cresce a força da sociedade, graças à relação de troca em que o indivíduo se forma.” (ADORNO E HORKHEIMER, 1978, p.53)

Nesse sentido, é interessante destacar das falas dos professores e coordenadores pedagógicos, a exaltação de ações pedagógicas homogenizadoras:

(...) a nossa preocupação aqui é ensinar a todos independentemente dele ser menor infrator ou dele não ser menor infrator. (Coordenadora pedagógica – escola municipal)

Pesquisadora: *Com relação à nota e mesmo ao comportamento na escola, vocês tentam fazer algo específico?*

Coordenador pedagógico: *Geralmente não, porque senão você está excluindo ele, então você não pode, você tem que incluir ele, então você tem que fazer um trabalho com ele em conjunto.*

Pesquisadora: *Tratá-lo como?*

Coordenador pedagógico: *Como qualquer outro ali dentro da sala, porque hoje se fala tanto que você tem que incluir o aluno e a partir do momento que eu estou fazendo um trabalho diferenciado com ele, ele vai perceber, os outros vão perceber, enfim... Então você trabalha, você conversa... você tenta conversar... só que às vezes eles são (ênfase) muito agressivos. (Coordenador pedagógico – escola estadual)*

O ideal da igualdade disseminado no interior das instituições escolares através de políticas educacionais que apresentam como objetivo central a inclusão de alunos independente de suas condições físicas, psicológicas, de gênero, étnicas e sociais, pode ser observado nesses discursos de maneira instrumentalizada para justificar a inexistência de atitudes dirigidas ao aluno em PSC e LA:

Reformas pedagógicas, embora indispensáveis não trazem contribuições substanciais. Poderiam em certas ocasiões reforçar a crise, porque abrandam as necessárias exigências a serem feitas aos que devem ser educados e porque revelam inocente despreocupação em face do poder que a realidade extrapedagógica exerce sobre eles. (ADORNO. T., 1996, p.388)

Todavia, com o intuito de não redundar em reflexões sobre o caráter abstrato das diversas políticas inclusivas que emergem com o neoliberalismo, apontamos para o fato de que a ineficácia de práticas pedagógicas uniformizantes, quando relacionadas a alguns alunos em PSC e LA e ainda a sua exclusão da escola, incorrem na individualização de suas ações:

(...) porque geralmente se ele está de LA, o ensino, o estudo, para ele, não é interessante. Ele está ali obrigado, entendeu? Ele está na escola porque ele é obrigado a estar, mas ele não gosta de estar na escola. Por isso eles evadem, por isso eles são infreqüentes, não têm regras de conduta... tem aluno que não vai nem na... - sem saber como referir-se ao cumprimento da LA. (Coordenadora pedagógica – escola municipal)

Esses alunos não têm vontade... não têm vontade de ir à escola e também não têm vontade de freqüentar esses projetos... O aluno, para freqüentar a escola, para ir bem na escola, ele tem que querer... tem que estar disposto... esses alunos não querem... não têm vontade. (professor de matemática – escola municipal)

(...)

Por que para mim é assim: eu sei que eles têm problemas principalmente aqui, nesse bairro, com a família, mas eu acabo não me envolvendo, eu me distancio desses problemas, para mim é como se esses problemas não existissem. (idem)

Neste sentido, a desconsideração das condições objetivas que influem na experiência social daqueles marcados pela prática de ofensas criminais permite o reconhecimento de que o processo de escolarização formal do adolescente em PSC e LA muitas vezes esteja delineado além da materialização de um direito social, o direito à educação, e configure-se na conformação desse adolescente à realidade.

Ainda no que tange à individualização e à ausência da reflexão sobre as condições sociais de adolescentes considerados infratores, Crochik ao exemplificar os estereótipos que compõem o preconceito, discorre:

(...) os criminosos devem ser inteiramente responsabilizados pelos seus atos e o são, mas explicações dadas para o crime, em geral são baseadas na história individual do criminoso, apontando-se para a sua infância irregular, para as suas deformidades de caráter sem que as condições sociais que também são responsáveis por ele sejam realçadas. (CROCHIK, 1995, p.30)

O professor cuja atuação profissional encontra-se orientada por políticas educacionais pautadas no ideal da inclusão, ao deparar-se com a inviabilidade em adequar especificamente o aluno em conflito com a lei, às condições de aprendizagem exigidas pela escola regular, estigmatiza-os de maneira a sustentar discursos e práticas preconceituosas.

Coordenadora: *Agora, que tem um certo preconceito, tem (ênfase), tá?*

Pesquisadora: *Por parte dos profissionais da educação?*

Coordenadora:: *Lógico! Por exemplo: eu. Vamos falar por mim. Vamos supor que eu escolhi uma sala, tá? E eu sei que naquela sala lá, eu vou ter um monte de aluno de LA e na outra eu não vou ter. Se eu tiver oportunidade de escolher, lógico que eu vou escolher a outra que não tem. (coordenadora pedagógica – escola municipal)*

Agora esses que são, assim, LA, esses que têm esses problemas com a lei, aí, já fizeram a sua opção... Recuperá-los? É uma visão meio pessimista... eu acho difícil... eu acho difícil... É uma visão meio pessimista eu sei... (professora de inglês - escola municipal)

Sem desconsiderar a possibilidade da existência de fatores subjetivos presentes nos indivíduos predispostos ao preconceito (Crochik, 1995), a investigação das relações sociais no interior da escola, tendo em vista o discurso de coordenadores pedagógicos e professores, pautou-se pela institucionalização das práticas pedagógicas e pelo pensamento condicionado às esferas política, econômica e cultural, de maneira que, o mecanismo psíquico que orienta as ações de alguns dos profissionais da educação para com os alunos infratores, não raras vezes, apresentou-se como uma consequência da própria organização da sociedade:

Uma sociedade que se sustenta pela ameaça da exclusão, ainda que velada, daqueles que não seguem seus ditames, sem que esses correspondam às necessidades individuais racionais, e sem que lhes proporcione uma vida sem ameaças, gera continuamente a necessidade de estabelecimento de preconceito como forma de defesa individual. (CROCHIK, 1995, p.43)

A perspectiva de considerar o preconceito como uma atribuição não unicamente individual, apóia-se nas concepções de Adorno (1986) que, ao analisar o fenômeno nazi-fascista, aproxima sociologia e psicanálise estabelecendo que a apreensão da sociedade dá-se a partir das relações da primeira com os indivíduos que a compõem, ainda que ambos apresentem-se isolados e desenvolvendo movimentos próprios.

Porém, ainda segundo Crochik (1995), na sociedade capitalista, a consciência do público, da necessidade de ações coletivas, quando objetivada uma reorganização social, vê-se ofuscada pela imposição da necessidade de obtenção do salário e do lucro. O indivíduo voltado para sua auto-preservação afasta-se cada vez mais da sociedade e recorre aos estereótipos – muitos fortemente difundidos pelos meios de comunicação - para dispensar a reflexão sobre os conflitos sociais e, conseqüentemente, não reconhecer a existência de forças dominantes que se sustentam na impotência diante da sociedade instaurada.

As representações dos alunos em conflitos com a lei, fundamentada pelos estereótipos que decorrem da individualização não somente das ações transgressoras às normas legalmente instituídas, mas às normas comportamentais e disciplinares que determinam a dinâmica da instituição escolar, indicam que a autonomia dos professores e coordenadores, no interior das escolas investigadas, dá lugar às práticas sobrepujadas pela manutenção da estrutura social.

A partir de tais práticas, caracterizadas tanto pela exclusão como pela conformação desses alunos ao espaço da escola, podemos inferir que, principalmente o adolescente pobre e infrator é reconhecido como uma ameaça no interior da sociedade brasileira, menos por suas ações violentas do que por representar a denúncia das desiguais e injustas condições de vida, além de denunciar a impotência da instituição escolar diante de tal realidade.

Submetidos a uma organização social heterônoma em que prevalece a impossibilidade do indivíduo formar-se de maneira a resistir ou a emancipar-se das pressões da sociedade estabelecida (ADORNO, 2000c), alguns dos sujeitos da pesquisa recorrem aos preceitos democráticos instituídos no plano formal, para argumentarem sobre práticas pedagógicas homogeneizadoras e reacionárias, sendo que, dentre esses argumentos, muitos estão centrados em uma concepção da estrutura familiar como única e principal instância responsável pela condição escolar, judicial e social de adolescentes em conflito com a lei.

Você “pega” o Pedro Oliveira... não tem uma estrutura familiar... se você “pegar” o Tiago Pires, também... A mãe do Pedro Oliveira... acho que eu vi uma ou duas vezes aqui dentro da escola, o ano passado. Você não tem uma estrutura familiar... A família não está nem aí... Você tenta fazer aqui dentro, mas eles (adolescentes e família) não se ajudam.
(Coordenador pedagógico - escola estadual)

Existem famílias que são (enfaticamente) muito distantes da escola. E existem muitas famílias que são distantes da escola. É muito grande o número de famílias... por mais que a gente tenta chegar lá, muitas vezes não consegue (levanta os ombros, espalma as mão para os lados, tom de conformação). Aqui, como em todo outro lugar, a gente tem o quê? Pais que não participam da vida escolar do filho, que não participam da escola.

(...)

O Márcio, ele vem de uma desestruturação familiar, diferente desses dois meninos. Que nem eu te falei... cada caso é um caso, a gente procura ver cada um por cada um. O Alexandre, o Luis... eles têm uma estrutura familiar, uma família de suporte... foi um deslize... (Coordenadora pedagógica – escola municipal)

Com o propósito de analisar as transcrições, tomamos as considerações de Adorno (2000) sobre a família como instância mediadora entre os indivíduos e a sociedade que, devido sua função primeira no processo de socialização, é capaz de proporcionar uma formação individual quando não emancipada, ao menos constitui obstáculos ao existente.

Contudo, no estágio atual do desenvolvimento da sociedade industrial, a formação de indivíduos atuantes e críticos fez-se desnecessária, a autoridade familiar que, segundo Marcuse (1972), durante a ascensão da burguesia assumia um caráter dual (submissão e autoridade) para o estabelecimento de valores universais como a razão e a liberdade, tem sua função relativizada. A razão emancipatória dá lugar razão instrumental. (Crochik, 1995).

Assim, o enfraquecimento da autoridade paterna e, conseqüentemente, da família como instituição de controle e proteção das pressões sociais, capaz de apontar para a autonomia (Crochik, 1995), são tomados na atualidade como conseqüências das novas formas de organização do núcleo familiar – famílias compostas por apenas um dos pais, por padrastos, madrastas, crianças e adolescentes criados pelos avós, dentre outras formas - cuja explicação centra-se nas últimas mudanças sociais e culturais.

Nesse contexto, detectamos o estabelecimento de critérios decorrentes de uma compreensão classista da estrutura familiar:

(...) É muito difícil, mas a gente busca, aqui eles são muito largados sabe? (abaixa o tom de voz) Muito largados...

(...)

eu tenho aluno que tem... nove irmãos! Oito Irmãos! Então não dá... a estrutura familiar complica...

(...)

Por que eles (os pais) são como todos nós, precisam trabalhar, precisam cuidar desses outros filhos (...). Tem pais que a gente consegue vincular (à escola), tem pais que não. (Coordenadora pedagógica – escola municipal)

Embora a coordenadora pedagógica procure referenciar a necessidade do trabalho para a obtenção de condições mínimas de sobrevivência a fim de justificar a falta de envolvimento dos pais que possuem muitos filhos na vida escolar desses, as falhas na escolarização de crianças e jovens ainda recaem sobre a família, devido ao número de filhos, à composição familiar diferentemente daquela instituída pelo ideal de família burguesa, enfim, devido à adoção de valores morais que são expressão da imposição da eficiência, da produtividade e do lucro, valores oriundos dos modelos de produção da sociedade industrial, e que, especificamente, em uma economia neoliberal, implicam a dissolução da garantia dos direitos sociais pelo Estado.

Nesse contexto, ressaltamos que os sujeitos em questão, ao avaliarem como inadequada a “estrutura” familiar de alguns alunos, contribuem ainda mais para a fraqueza dos preceitos democráticos legalmente instituídos no Brasil, pois responsabilizam a família por seus filhos, mas em momento algum fazem referência à ausência do Estado na garantia dos direitos dessas famílias adquirirem condições propícias para o crescimento de suas crianças e adolescentes.

O próprio ECA, sob as diretrizes da anteriormente citada Doutrina da Proteção Integral, estabelece que, quando necessário, a família deve ser atendida em programas de orientação e apoio sócio-familiar (Parágrafo I do artigo 90) para que possa garantir e respeitar os direitos de seus filhos de forma a promover seu pleno desenvolvimento.

É interessante verificarmos também as ressalvas feitas por um dos sujeitos entrevistados, sobre o lugar central da família na adequação escolar e social de adolescentes advém justamente da apreensão de que a autoridade familiar dissolveu-se a partir do próprio estatuto:

Professora: *Até mãe que bate no filho não pode. Quer dizer... não bater para machucar, mas bater para ensinar, corrigir, Não pode mais depois desse estatuto! Tem uma mãe, que ela é quem levou bronca do juiz! O juiz deu razão para filha quando ela foi naquele órgão lá... como que chama?*

Pesquisadora: *O juizado?*

Professora: *Não. Aquele outro lugar...*

Pesquisadora: *O conselho tutelar?*

Professora: *Isso! Lá eles deram uma bronca na mãe!*

2.3.4. As representações do ECA pelos sujeitos de pesquisa

O eixo analítico denominado pelo subtítulo acima originou das opiniões que os diferentes sujeitos da pesquisa elaboraram sobre o ECA.

Embora o referido estatuto tenha sido implementado há quase duas décadas, os professores e coordenadores pedagógicos entrevistados demonstraram desconhecimento não só dos diferentes tipos de medidas sócio-educativas, como dos princípios que conduzem os direitos estabelecidos pelo ECA e ainda, do funcionamento do sistema de garantia dos direitos da infância e da juventude – composto também pela instituição escolar.

Mesmo que identifiquemos certo reconhecimento da importância da implementação do ECA, a responsabilização do adolescente infrator através das medidas sócio-educativas encontra-se associada à idéia de impunidade, fato que reforça a não aceitação do ECA no espaço da escola.

Contudo, de maneira geral, o referido estatuto é visto como um obstáculo à boa prática pedagógica ou porque não dizer: disciplinadora dos alunos daquelas instituições escolares, afinal, como podemos observar, professores e coordenadores pedagógicos consideraram que possíveis problemas do atual sistema público de ensino e algumas mazelas sociais que envolvem crianças e adolescentes resultam da aplicabilidade do próprio estatuto.

Por exemplo: antigamente, né? Muitos precisavam trabalhar, continuavam os estudos. Agora tem essa história de não poder trabalhar mais. Tudo bem, não acho que é bom que eles estejam em qualquer tipo de trabalho, mas de algum onde eles podem estar aprendendo alguma coisa e ainda tendo responsabilidades. Porque hoje em dia eles vêm para a escola obrigados, quando vêm, e ficam o dia inteiro sem fazer nada. Se estiverem podendo trabalhar, pelo menos eles aprenderiam a ter mais responsabilidade... (professora de inglês – escola estadual)

Eu acho que todas essas mudanças de valores na família na sociedade começaram depois dessa impunidade... você não pode corrigir um filho – porque tem diferença entre corrigir um filho e espancar ou bater – mas umas palmadas não vai fazer mal a ninguém. Então, tem muita coisa que estragou com o ECA. (coordenadora pedagógica – escola estadual)

Professora: *A escola piorou depois desse estatuto!*

Pesquisadora: *É... pelo tempo e pela sua experiência como professora, você pode avaliar bem...*

Professora (enfática): *Foi depois desse Estatuto que a escola piorou!* (professora de língua inglesa – escola estadual)

Valendo-nos do significado atribuído aos tabus por Adorno (2000), propomos que o ECA foi configurado, no discurso dos profissionais da educação entrevistados nessa pesquisa, em representações inconscientes ou pré-conscientes, oriundas de representações coletivas. Dessa maneira a base real distancia-se da legislação para sustentar concepções arcaicas e preconceituosas, respectivamente acerca da autoridade do magistério e da infância e adolescência, que se transformam em forças reais e retroagem sobre a realidade.

“Muitos direitos e poucos deveres” foi a frase – e porque não dizer, o jargão¹⁷ – que ocorreu mais de uma vez na fala dos diferentes entrevistados.

¹⁷ Adorno, referindo-se à indústria cultural, assim define o termo Jargão: “Tudo o que vem a público está tão profundamente marcado que nada pode surgir sem exibir de antemão os traços do jargão e sem se credenciar à aprovação ao primeiro olhar.” (ADORNO, 1996, p. 120).

Professora: *Ai... (com receio de falar) Eu não sei o quê você pensa disso... Mas... (bastante constrangida) eu acho que é “direitos sim” e “deveres não”.*

Pesquisadora: *Como assim?*

Professora: *É aquela história: muitos direitos e poucos deveres! Eu acho que não mudou de forma muito positiva não... (professora de biologia – escola estadual)*

Pesquisadora: *E desde que você dá aulas, você percebeu alguma diferença a partir da aprovação do Estatuto, na escola?*

Professora: *Bom, eles sabem muito dos direitos, né, eles são muito bem informados dos direitos, e dos deveres não! Então, acho que isso, de certa forma, prejudica. É como se eles “crescessem” muito diante do professor. É esse o problema que eu vejo, né? Então, a questão de “Ah, você tá falando muito alto comigo.” Você não pode falar nada porque a lei está do lado dele (do aluno), você não pode falar nada porque ele (o aluno) tem os direitos dele. Agora... a grande mudança que eu percebo, você pode até me criticar um pouco é... (constrangida e rindo) porque eu acho que... não mudou muito da época em que a gente estudava pra agora... Eu acho que sempre vai ter o bom aluno, sempre vai ter o “médio”, sempre vai ter o ruim. O que acontece é que houve essa abertura e aquele que não quer estudar está sendo obrigado a ir à escola.*

(professora de inglês – escola municipal)

Pesquisadora: *É... o senhor, nesses vinte anos de docência percebeu alguma mudança ocorrida dentro do espaço da escola desde que o estatuto foi implementado?*

Professor: *Mudança... (constrangido, reticente) Eu acho que não... eu acho que acabou dando muito espaço para os adolescente, eles começaram a achar que tudo é direito... mas não é assim... (novamente constrangido) eu sei que também trouxe muitas mudanças importantes como... mas dentro da escola, não! (professor de matemática – escola municipal)*

Pesquisadora: *Você acha que o Estatuto trouxe benefícios para a educação, para a escola?*

Coordenador: *Não, na lei ele tem deveres... mas ele tem mais direitos... (Coordenador pedagógico – escola estadual)*

Pesquisadora: *E existem focos de interesse, né? Mas de qualquer forma dá para você sentir algum impacto do estatuto na escola? Algum impacto positivo, negativo... ou pra você não, o andamento da escola e seu envolvimento como professora e como coordenadora ocorre independente disso?*

Coordenadora: *(Bastante constrangida) Olha, eu acho assim... a gente tem que lidar com a situação que a gente tem? (pensativa) Impacto... eu acho que não. Eu, agora, nesse momento, eu não vejo como grande... houve... mas eu acho que agora a gente já está conseguindo lidar com a situação.*

(...)

Coordenadora: *Houve uma grande mudança no ensino como um todo... e o Estatuto também estava ali, né? Que é um (ênfase) direito do adolescente, é um (ênfase) direito do adolescente, é um (ênfase) direito do adolescente (repete a mesma frase três vezes). É, você que está estudando, talvez você possa, né, até, esclarecer melhor. Eu acho que no primeiro momento do estatuto, quando ele chega, ele chega só nos direitos... Foi uma vitória, entendeu? Embora a gente saiba que ele (o ECA) também não é tudo o que cumpre, né, mas eu acho que ele chega só nos direitos. (coordenadora pedagógica – escola municipal)*

Destacamos também que o discurso sobre os conflitos ocorridos interior da escola e na sociedade foram elaborados em algumas das falas dos sujeitos entrevistado por meio da personificação dos direitos da infância e da juventude, na figura do próprio juiz:

Professora: *Não adianta, às vezes em que o diretor manda tirar, o juiz manda voltar.*

Pesquisadora: *Então já tentaram tirar alunos que eram infratores, que davam problemas na escola?*

Professora: *Tentaram. (retrai-se um pouco)*

Pesquisadora: *Foi pelo conselho de escola?*

Professora: *É, foi pelo conselho de escola. O conselho votou, mandou ele embora daqui, conseguiu vaga para ele em outra escola, mas no outro semestre ele já estava matriculado aqui de novo. Ai, não adiantou nada, né? Porque eles voltam.*

Pesquisadora: *E a escola aceita?*

Sorri e levanta os ombros

Pesquisadora: *Porque eles voltam e a escola aceita de novo?*

Continua sorrindo e não responde.

(professora de língua inglesa – escola estadual)

Eu acho que no judiciário há uma falha, ele mesmo (o poder judiciário) dá muitos direitos e esquece dos deveres. O que vem de ofício às vezes pra gente, do conselho (tutelar), do juiz, pra dá vaga pra aluno que deu problema em outra escola!

(...)

Agora que você desligou o gravador eu vou aproveitar para falar: esse juiz tem filhos, né? Ele não tem medo do que possa acontecer com os próprios filhos dele com toda a liberdade que ele dá para esses menores que dão problemas por aí?

(coordenador pedagógico – escola estadual)

A última fala transcrita conduz à inflexão sobre um dos principais motivos que parecem impulsionar aqueles profissionais da educação a oporem-se à legislação que garante os direitos da infância e da juventude: a perda da – ainda que ilusória – autoridade do professor.

Segundo Adorno (2000) a opinião publica não releva o poder do professor, pelo fato de ser exercido sobre indivíduos não totalmente plenos, a saber, as crianças.

O poder do professor é execrado porque parodia o poder verdadeiro que é admirado. Expressões como o 'tirano da escola' lembram que o tipo de professor que querem marcar é tão irracionalmente despótico como só poderia sê-lo a caricatura do despotismo na medida em que não consegue exercer mais poder do que exercer por uma tarde as suas vítimas, algumas pobres crianças quaisquer. (ADORNO T., 2000d, p. 103).

O Estatuto, ao determinar a abolição de diversas práticas que, em tempos não tão remotos, auxiliavam o professor na manutenção da aparente autoridade e na coerção disciplinadora de seus alunos torna-os sujeitos aos direitos desses que até então eram vistos como “menores”:

Esse conjunto de representações, mesmo depois de abolido o castigo corporal, é decisivo para a determinação dos tabus que existem quanto ao magistério. Essa imagem apresenta o professor como alguém fisicamente forte que agride alguém que é fraco. (ADORNO, 2000a, p. 165)

A imagem do professor, analisada em uma perspectiva histórica por Adorno com o objetivo de explicar sua proeminência na sociedade do capitalismo tardio, ainda prevalece nos dias atuais e, desta forma, procura ser sublimada na representação de uma suposta autoridade disciplinar:

Para Adorno, ainda que a autoridade seja um conceito psicossocial, e permita a formação de uma identidade legítima e a caminho da emancipação tal conceito, quando relacionado à figura do professor adquirirá um forma dúbia e contraditória refletida na representação de castigos e punições, no caso, não mais corporais, mas transfigurados na exclusão do aluno da escola e na representação de indivíduos cuja profissão exige uma conformação ao estabelecido, fato que os distancia da imagem de força projetada pelos alunos.

Desta forma, inferimos que a responsabilização do ECA pelo desencadeamento de situações não favoráveis ao bom funcionamento da escola, e à própria vida em sociedade, reflete a sensação de impotência dos próprios professores diante de seus alunos responsabilizados penalmente. Contudo, há uma tendência à identificação desses profissionais com o próprio agressor como forma de buscar a garantia para sua sobrevivência, com isso, colocado ao lado daqueles que produzem as condições que levam à violência, acaba por perpetuar a própria violência.

Sem desconsiderar a situação de vulnerabilidade a que se encontram expostos muitos professores, diante de alunos envolvidos em práticas violentas e criminosas, reconhecemos ser de suma importância refletirmos que, na escola, a legislação que garante os direitos da infância e da juventude não é reconhecida como instrumento capaz para colaborar com a prática pedagógica e, conseqüentemente, proporcionar à instituição escolar a busca por uma formação

integral de seus estudantes tendo em vista sua emancipação e a instauração de uma verdadeira democracia. Afinal, a garantia dos direitos fundamentais de alunos, crianças e adolescentes, pela família, pela comunidade e pelas diversas esferas do poder público pode implicar na obtenção de condições adequadas para o processo de ensino e aprendizagem e, logicamente, na efetivação do direito à educação.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao estabelecermos como foco de pesquisa as relações que a escola estabelece com alunos/adolescentes em PSC e LA, a fim de verificarmos não apenas como se dá o processo de escolarização formal desse adolescente, mas situarmos o lugar da instituição escolar no processo sócio-educativo implicado pelas referidas medidas de PSC e LA, verificamos que a aprendizagem defasada, bem como a não permanência da maioria desses jovens na instituição escolar, advém de um amplo contexto em que a condição de infrator é apenas um dos fatores – porém não menos significativo - que influencia na baixa escolarização, bem como na sua exclusão da própria escola.

As entrevistas realizadas na escola estadual, com o coordenador pedagógico e com professores, indicaram o desconhecimento da maioria dos alunos em PSC e LA. Os profissionais entrevistados caracterizavam como infrator, alunos que não estavam determinados ao cumprimento de medidas sócio-educativas, porém apresentavam comportamento inadequado às regras impostas pela instituição escolar.

A não identificação dos alunos que cumpriam das medidas de PSC e LA pelos profissionais da educação indica que a ausência de ações específicas direcionadas a esses alunos determina a exclusão daqueles que não permanecem na escola, bem como a “conformação” daqueles freqüentes nessa instituição.

Essa constatação é ratificada quando referenciamos a análise da escola municipal, afinal, nessa instituição, não só os alunos em PSC e LA eram identificados, como as ações da própria escola eram direcionadas pelo tipo de ato infracional cometido por esses alunos e, ainda, pelas considerações sobre sua situação familiar e uso de drogas consideradas ilegais.

Desta forma, permaneceram na instituição escolar os alunos que correspondiam às normas “morais”, sendo excluídos aqueles que não correspondiam aos “valores morais” dos educadores, tampouco se conformavam à dinâmica da escola.

A entrevista realizada com os coordenadores pedagógicos e professores nas duas instituições escolares, ainda que reafirme o discurso do juiz da infância e da juventude, dos profissionais que acompanham as medidas de LA e PSC

apresentados no Capítulo 1, e os dados expostos nas tabelas apresentadas no capítulo 2, no que concerne à constatação da não efetiva escolarização dos adolescentes em PSC e LA e, conseqüentemente, o não estabelecimento da instituição escolar no processo sócio-educativo determinado ao aluno/adolescente infrator; permitiu-nos algumas inferências sobre os profissionais da educação entrevistados, tendo em vista como as representações que elaboram desses alunos e do próprio ECA.

A identificação das ações desses profissionais, na maioria das vezes permeada pelo preconceito que determina a segregação de alunos em conflito com a lei, além de demonstrar a conformação não só do alunos/adolescente infrator, mas de grande maioria dos alunos no interior da escola e, principalmente, no interior da sociedade, evidencia uma prática desprovida de reais mecanismos de emancipação, pelo fato de estarem, também esses profissionais sujeitos aos condicionamentos oriundos da própria instituição escolar, além de acometidos pela impotência diante de uma sociedade que não mais reconhece a escola como uma das principais instâncias socializadoras de crianças e adolescentes, mas responsabiliza a escola pela “ressocialização” de adolescentes pobres e infratores em uma organização cada vez mais excludente.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ADORNO, S., BORDINI, E. B. T. LIMA, R. S. 2000. O adolescente e as mudanças na criminalidade urbana em São Paulo. *São Paulo em Perspectiva*. Revista da Fundação SEADE, São Paulo, vol 13, nº 4, pp 62-74.

ADORNO, S. 2002. A delinqüência juvenil em São Paulo: mitos, imagens e fatos. *Pro-posições*, Campinas, vol.13, nº 3, pp.45-70.

_____. 1986. *A Indústria Cultural: o esclarecimento como mistificação das massas*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar

_____. 1996. Teoria da Semicultura. Trad. de Newton Ramos-de-Oliveira, Bruno Pucci e Cláudia Moura Abreu. In: *Educação e Sociedade*, nº 56, Campinas: Papyrus,

_____. 2000 a. Educação – para quê? In: ADORNO, T. W. *Educação e Emancipação*. 2º ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra.

_____. 2000 b. Educação após Auschwitz, In: ADORNO, T. W. *Educação e Emancipação*. 2º ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra.

_____. 2000 c. Educação e Emancipação, In: ADORNO, T. W. *Educação e Emancipação*. 2º ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra.

_____. 2000 d. Tabus acerca do magistério, Educação após Auschwitz, In: ADORNO, T. W. *Educação e Emancipação*. 2º ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra.

ADORNO, T. W. & HORKHEIMER, M. 1978. *Temas básicos de Sociologia*. Trad. Alvaro Cabral. São Paulo: Cultrix.

- AFFONSO, Claudinei. 2007. *A liberdade assistida de adolescentes em cumprimento de medida sócio-educativa e seus fatores de proteção: uma análise sob o olhar da psicologia sócio-histórica*. 2007. Dissertação de Mestrado, Programa de Estudos Pós-Graduados em Psicologia Clínica, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo: PUC/SP.
- ARONE, M. 2006. *Sentidos e significados da escola para o adolescente em semi-liberdade*. Dissertação de Mestrado, Programa de Estudos Pós-Graduados em Psicologia da Educação, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo: PUC/SP.
- BANDEIRA, C. 2006. *Políticas de atendimento aos adolescentes privados de liberdade*. Dissertação de Mestrado, Programa de Estudos Pós Graduated em Educação: Currículo, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo: PUC/SP.
- BRANCALHÃO, W. R. D. 2003. *A educação para o adolescente em conflito com a lei: mecanismos de inserção ou exclusão social*. Educação. Dissertação de Mestrado. Universidade Estadual Paulista.
- BENJAMIN, W. 2005. *Reflexões sobre a criança, o brinquedo e a educação*. São Paulo: Editora 34.
- BRASIL. Lei n. 8.069. 1990. *Estatuto da Criança e do Adolescente*. Brasília: DF
- BRASIL. Lei nº. 9.394. 1996. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. Brasília: DF
- BRASIL. 1998. *Constituição da República Federativa do Brasil*, 8ª ed, São Paulo: Saraiva.
- BRASIL. 2006. Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo - SINESA. 2006. Secretaria Especial de Direitos Humanos. Brasília-DF: CONANDA. Conselho Nacional dos Direitos da Crianças e do Adolescentes.

- CAUREL, A. L. 2003. *Representação Social da Escola para o adolescente infrator*. Educação. Dissertação de Mestrado. Universidade Estadual Paulista.
- CROCHIK, L. 1995. *Preconceito, Indivíduo e Cultura*. São Paulo: Robe Editorial.
- DUARTE, Clarice Seixas. 2004. Direito público subjetivo e políticas educacionais. In: *São Paulo em Perspectiva*, vol.18, n.2, pp. 113-118. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S010288392004000200012&script=sci_abstr_act. Acesso em 27 de agosto de 2008.
- ESCANUELA. P. C. 2008. A investigação da escola em dissertações e teses sobre medidas sócio-educativas: levantamento de 1992 a 2006. In: *Cadernos de resumos do I Congresso Latino Americano de Educação em Direitos Humanos e II Encontro de Direitos Humanos da Unesp*.
- FERREIRA, E. D. de S. 2006. *Liberdade assistida no estatuto da criança e do adolescente: aspectos da luta pela implementação dos direitos fundamentais*. Tese de Doutorado, Programa de Estudos Pós-Graduados em Direito, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo: PUC/SP.
- GARCIA MÉNDEZ. E. 2006. Evolução histórica do Direito da Infância e da Juventude. In: ILLANUD; ABMP; SEDH; UNFA (orgs). *Justiça, Adolescente e Ato infracional*. São Paulo: ILANUD. pp. 7-23.
- GIOVINAZZO Jr, C. A. 2003. *A educação escolar segundo os adolescentes: um estudo sobre a relação entre escola e seus alunos*. Tese de Doutorado. Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação: História, Política e Sociedade. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo: PUC/SP.
- IRMÃO, N. V. de L. 2006. *Educação e violência: o papel da escola regular na reinserção social de adolescentes autores de atos infracionais*. Dissertação de Mestrado, Educação, Universidade Estadual do Rio de Janeiro.

MARCUSE, H. 1969. *A ideologia da sociedade industrial*. 3º ed. Rio de Janeiro: Zahar.

_____. 1972. *Idéias sobre uma teoria Crítica da Sociedade*. Rio de Janeiro: Zahar.

_____. 1999. *Eros e civilização*. Uma interpretação Filosófica do pensamento de Freud. Tradução: Álvaro Cabral. 8º ed. Rio de Janeiro: RT.

MARTINS. F. C. 2006. *O direito à educação e o processo educacional de adolescentes em conflito com a lei: entre o legal e o pedagógico*. Dissertação de mestrado, Educação, Universidade Federal de Passo Fundo.

MUNIZ. S. F. M. 2006. *A educação do Adolescente infrator no município de Petrópolis em 2005*. Dissertação de Mestrado, Educação, Universidade Católica de Petrópolis.

NERY, M. A. 2007. *A representação da escola para o adolescente em conflito com a lei*. Departamento de Ciências da Educação, Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista.

NICODEMOS, C. 2006. A Natureza do sistema de responsabilização do adolescente autor de ato infracional. In: ILLANUD; ABMP; SEDH; UNFA (orgs). *Justiça, Adolescente e Ato infracional*. São Paulo: ILANUD. pp. 61 - 86.

PASSETI E. 1995 (coord) *Violentados: Crianças e adolescente e justiça*. São Paulo: Imaginário.

PATTO. M. H. S. 2008. As políticas de inclusão escolar. In: Bueno J.S.S., MENDES, G. M. L., Santos, R.A. (orgs) *Deficiência e Escolarização*. Araraquara: Junqueira e Marin.

PEÇANHA. G. A. 2006. *O adolescente em situação pessoal e social de risco: um estudo de caso numa escola estadual do primeiro segmento de ensino*

fundamental da zona centro-oeste da cidade de Manaus. Dissertação de Mestrado, Educação, Universidade Federal do Amazonas.

PEREIRA, A. S. F. 2007. *A vida em semi-liberdade: um estudo sobre adolescentes em conflito com a lei*. Dissertação de Mestrado, Programa de Estudos Pós-graduados em Educação: Psicologia da Educação, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo: PUC/SP.

PEREIRA, I. 2005. *O adolescente em conflito com a lei e o direito à educação*. Tese de Doutorado, Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo.

PRUDENTE, A. da F. 2006. *A ressocialização do adolescente infrator: uma leitura interdisciplinar*. Dissertação de Mestrado, Programa de Estudos Pós-Graduados em Direito, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo: PUC/SP.

RAMALHO, J. R. 1979. *O mundo do crime. A ordem pelo avesso*. Rio de Janeiro: Graal.

SALES, M. A. 2005. *(In)visibilidade perversa: adolescentes infratores como metáfora da violência*. Tese de doutorado. Programa de Estudos Pós-Graduados em Sociologia, Universidade de São Paulo.

SANTOS, B. de S. 1997. Uma concepção multicultural de direitos humanos. *Revista Lua Nova*, São Paulo, vol 39, pp 15.

SANTOS, T.S. 2003. *Da formação e inserção do adolescente no mundo do trabalho: um enfoque sobre as medidas sócio-educativas não privativas de Liberdade, em pauta: liberdade assistida*. Dissertação de mestrado, Educação, Universidade Estadual do Rio de Janeiro.

SARAIVA, J. B. C. *Medidas socioeducativas e o adolescente infrator*. *Ajuris* (Porto Alegre), Porto Alegre-RS, v. 78, p. 124, 2001.

- SCHWEPPENHÄUSER, G. 2003 Filosofia moral negativa de Teodor W. Adorno. *Educação e Sociedade*, Campinas, vol 24, nº83.
- SILVA, C.A. 2003 *Trajetórias de jovens em conflito com a lei em cumprimento de medidas sócio-educativas em Belo Horizonte*. Dissertação de mestrado, Educação, Universidade Federal de Minas Gerais.
- SILVA, Maria Abadia de. 2003. Do projeto político do Banco Mundial ao projeto político-pedagógico da escola pública brasileira. *Caderno CEDEs*, Campinas, nº61.
- SILVA, Maria Liduina de Oliveira e. 2005. O controle sócio-penal dos adolescentes com processos judiciais em São Paulo: entre a proteção e a punição. Tese de Doutorado, Programa de Estudos Pós-Graduados em Serviço Social, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo: PUC/SP.
- SOUZA. C.R.M de. 2006. *Políticas Públicas e o adolescente infrator – Os desafios da liberdade assistida: educação, profissionalização e mercado de trabalho*. Dissertação de mestrado, Ciências Políticas, Universidade Estadual Fluminense.
- SPÓSITO, M.P. 1999. Educação e juventude. *Educação em Revista*, Belo Horizonte, nº29, pp.7-13.
- TEIXEIRA, Maria de Lourdes Trassi. 1994. *Liberdade assistida: uma polêmica em aberto*. São Paulo: Instituto e Estudos Especiais (IEE), PUC/SP.
- TOLEDO, Alex Fabiano de. 2007. *Adolescência e subalternidade: o ato infracional como mediação com o mundo*. Dissertação de mestrado, Programa de Estudos Pós-Graduados em Serviço Social, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo: PUC/SP.
- VELTRI, Marcos. 2006. *A construção da identidade do profissional orientador de liberdade assistida comunitária: o processo de equilíbrio do saber, do fazer e do*

poder. Dissertação de mestrado, Programa de Estudos Pós-Graduados em Serviço Social, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo: PUC/SP.

ZALUAR, A. M. 1994. *Cidadãos não vão ao paraíso*. Campinas: Unicamp/Escuta.

_____. 1996. *Condomínio do Diabo*. Rio de Janeiro: UERJ/Revan.

_____. 2004. *Integração Perversa* pobreza e tráfico de drogas. Rio de Janeiro: FGV.

ZUIN, A.A.S., PUCCI, B., RAMOS-DE-OLIVEIRA, N. 2001. *Adorno: O poder educativo*. 3º ed. Petrópolis: Vozes.