

A EDUCAÇÃO ESCOLAR DE ADOLESCENTES EM LIBERDADE ASSISTIDA: UM ESTUDO SOBRE A POLÍTICA PÚBLICA ADOTADA EM RIBEIRÃO PRETO/SP

Lucia Helena de Araujo **Hernandez** – CUML

Alessandra **David** – CUML

Agência Financiadora: SEESP

INTRODUÇÃO

Todos têm direito à educação escolar. Isso é certo e determinado pela principal legislação relacionada à educação no Brasil: a Constituição Federal, de 1988; o Estatuto da Criança e do Adolescente, de 1990; e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, de 1996.

Entretanto, a educação escolar de adolescentes em liberdade assistida – LA – é tema paradoxal visto que, além de ser um direito, é condição para que cumpram a LA (BRASIL, 1990). Em outras palavras: se o adolescente em LA não estiver matriculado e frequentando a escola regular, não conseguirá cumprir a medida socioeducativa.

Todavia, é sabido que grande parte desses adolescentes não frequenta a escola regular e os que frequentam são considerados “problemáticos” pelos demais membros da comunidade escolar, tendo em vista diversos estudos já realizados, como os de ARROYO (2007), CARDOSO (2009), CELLA e CAMARGO (2009), COSTA (2001), CRAIDY e GONÇALVES (2005), GALLO e WILLIAMS (2005), ZANELLA (2010), dentre outros.

Assim, levando em consideração que a escolarização de crianças e adolescentes é ponto de partida para a sua inserção na vida social e profissional e com o intuito de ampliar o universo de estudos sobre a educação escolar de adolescentes em LA, optamos, nesta pesquisa, por ouvirmos adolescentes que cumprem a referida medida para conhecermos suas percepções sobre a escola, seus professores, gestores, colegas estudantes, e porque além de terem direito à educação escolar, precisam estar matriculados e frequentando as aulas para cumprirem a LA, o que muitas vezes não acontece.

Os adolescentes participantes da pesquisa pertencem ao grupo atendido por dois dos três orientadores de medida socioeducativa de LA que exercem suas funções na Organização não Governamental CRECEI – Centro Renovado Cristão de Ensino Integral, uma das cinco entidades responsáveis pela execução da medida no município de Ribeirão Preto/SP, após sentença judicial.

Cada orientador de medida é responsável pela orientação e acompanhamento de no máximo vinte adolescentes. Foram entrevistados dez deles porque os orientadores da CRECEI estavam orientando e acompanhando, na ocasião das entrevistas, cerca de trinta adolescentes, no total. Entendemos, portanto, que trinta e três por cento dos adolescentes seria uma porcentagem expressiva de sujeitos para as entrevistas. Além disso, a qualidade dos dados obtidos foi tida como satisfatória para a análise e interpretação.

Realizamos a escolha dos adolescentes aleatoriamente: aquele que comparecia à CRECEI, fosse do sexo masculino ou feminino, era convidado a participar da pesquisa e todos os adolescentes abordados aceitaram prontamente a conceder as entrevistas, que foram realizadas após seus pais ou responsáveis tomarem ciência do Termo de Esclarecimento e Consentimento, quando nos apresentamos e esclarecemos o objetivo da pesquisa. As entrevistas, gravadas e posteriormente transcritas, ocorreram numa das salas do prédio onde está situada a CRECEI, com cada um dos adolescentes, individualmente, a fim de que pudessem se manifestar o mais espontaneamente possível.

Vale frisar que obtivemos autorização do juiz de direito da Vara da Infância e Juventude para realizarmos as entrevistas, e a coordenadora técnica da Coordenadoria de Atenção ao Adolescente em Conflito com a Lei indicou a CRECEI como local onde as mesmas ocorreriam.

Utilizamos, para as entrevistas, um roteiro de perguntas semiestruturadas por acreditarmos que dessa maneira os adolescentes poderiam ser mais expansivos e teríamos oportunidade de adicionar questões de esclarecimentos, focalizadoras e de aprofundamento (Szymanski, 2010, p. 43), se fosse necessário, o que acrescentaria maior qualidade à pesquisa.

Para a análise de tratamento dos dados recorreremos à hermenêutica que, segundo Minayo (1996, p. 199-220) é “a busca de compreensão de sentido que se dá na comunicação entre seres humanos”, ou seja, “indica um caminho de pensamento”. Szymanski (2010, p. 64) complementa que o referido caminho de pensamento é “orientador para a compreensão da comunicação contida no texto”.

De acordo com Ghedin e Franco (2008) “o esclarecimento do texto se dá pela realidade das coisas extratextuais, e não pela exclusividade do texto em sua apresentação final” (p. 162). Assim, levamos em consideração o contexto e as pessoas, ou seja, os adolescentes em LA e os membros da comunidade escolar, notadamente os professores, e as relações entre eles, onde acontecem: na escola.

Pretendemos, com as análises e interpretações, proporcionar reflexões sobre a necessidade da transformação da escola e de seus membros, que precisam levar em

consideração as especificidades educacionais desses alunos a fim de executar o papel que lhe cumpre, para além da transmissão do conhecimento, ou seja, preparar cidadãos para a prática social e profissional.

A LIBERDADE ASSISTIDA COMO MEDIDA SOCIOEDUCATIVA

A Liberdade Assistida – LA – é uma medida socioeducativa prevista no Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA, em seu artigo 118: “A liberdade assistida será adotada sempre que se afigurar a medida mais adequada para o fim de acompanhar, auxiliar e orientar o adolescente” (BRASIL, 1990).

É o acompanhamento do adolescente durante um período mínimo de seis meses, estabelecido por um juiz da Vara da Infância e Juventude. Durante os meses de vigência da medida, profissionais e instituições devem unir-se para, numa rede de serviços e apoio, auxiliar o adolescente na construção de novos projetos e na forma de realizá-los: é nesse contexto que a escola precisa estar inserida.

A execução da LA faz-se por meio de um orientador, de acordo com o § 1º do artigo 118 do ECA: “A autoridade designará pessoa capacitada para acompanhar o caso, a qual poderá ser recomendada por entidade ou programa de atendimento” (BRASIL, 1990). Segundo o artigo 119 do ECA (BRASIL, 1990), incumbe ao orientador, com o apoio e a supervisão da autoridade competente, a realização dos seguintes encargos:

- 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 frequência 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 (BRASIL, 1990. Grifo nosso).

Segundo Naves (2003):

Na execução dessa medida, prevista pelo Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), o jovem é orientado a entender sua trajetória de vida até o momento da infração, seu contexto familiar e social, é levado a elaborar projetos para o presente e para o futuro, a valorizar os estudos e se integrar economicamente à sociedade, seja pela qualificação profissional, seja por sua inserção no mercado de trabalho. Na liberdade assistida propõe-se um pacto com muitas responsabilidades, avalizado pelo orientador responsável junto à família e aos amigos mais próximos do adolescente. Em suma, afirmam-se valores, e, assim, as noções de cidadania e de pertencimento

àquela comunidade podem fazer com que ele encontre um solo mais firme para crescer (p. 6).

A liberdade assistida, portanto, tem todos os requisitos para ser considerada uma “boa medida”, pois prevê o acompanhamento multidisciplinar do adolescente que está praticando ato infracional, bem como de seu núcleo familiar.

A LIBERDADE ASSISTIDA EM RIBEIRÃO PRETO/SP

A medida de LA passa por um regime de municipalização por todo o país e em Ribeirão Preto/SP isso ocorreu em 15 de julho de 2005, com a criação do NAI – Núcleo de Atendimento Integrado, órgão da Prefeitura Municipal vinculado à Secretaria Municipal de Assistência Social. O NAI é composto pela Delegacia de Polícia da Infância e Juventude – delegacia especializada –, por uma unidade de atendimento da Fundação CASA e pela Coordenadoria Técnica de Atenção ao Adolescente em Conflito com a Lei, que foi incorporada ao NAI em 2009. Juntas, as unidades do NAI exercem papel importante e, localizadas num local estratégico, ou seja, junto ou nas proximidades do Fórum da Comarca, têm as ações facilitadas.

A operacionalização da LA se faz por meio de cinco entidades, intervisionando as ações e dando aporte para as inserções sociais. As referidas entidades são as cinco ONGs – Organizações não Governamentais – que firmaram convênio com a Prefeitura Municipal, por meio da Secretaria Municipal de Assistência Social, com o objetivo de desenvolver os programas assistenciais aos adolescentes que cumprem a LA. Os recursos para o desenvolvimento dos referidos programas são alocados no Fundo Estadual de Assistência Social e transferidos pelo Governo do Estado de São Paulo para o Fundo Municipal de Assistência Social (RIBEIRÃO PRETO, 2009).

Atualmente, as entidades responsáveis pela execução da medida são: Associação São Francisco Gewo-Haos; Associação Transformar de Ação Sociocomunitária; Centro Renovado Cristão de Ensino Integrado – CRECEI; Instituto Plural de Educação Cidadania Vila Bela; Organização Comunitária Santo Antônio Maria de Claret.

OS ADOLESCENTES ENTREVISTADOS E OS RESULTADOS DA PESQUISA

Os dez adolescentes que cumprem a LA entrevistados serão identificados por meio de nomes fictícios, registrados no quadro abaixo.

No quadro também estão agrupados dados pessoais e escolares dos entrevistados, que foram colhidos por meio de cinco perguntas fechadas. Outras onze perguntas, abertas, possibilitaram que soubéssemos sobre o interesse ou não de os adolescentes frequentarem a escola e por aquilo que lhes é proporcionado pelos professores e demais sujeitos do ambiente escolar, os vínculos positivos e negativos que se formam enquanto frequentam a escola e estão sob tutela judicial, e a representação social que tais adolescentes tecem com relação à escola.

Adolescentes em LA Nomes fictícios	Sexo	Idade	Está matriculado em escola Série / Período
Mariana	Feminino	16 anos	Sim / 6 ^a / Noturno
André	Masculino	18 anos	Sim/ 2 ^o ano Ensino Médio / Noturno
Leandro	Masculino	16 anos	Sim / 8 ^a / Manhã
Anderson	Masculino	16 anos	Sim / 6 ^a / Tarde
Jeane	Feminino	13 anos	Sim / 7 ^a / Tarde
Luana	Feminino	13 anos	Não
Wanderson	Masculino	16 anos	Sim / 7 ^a / Tarde
Keila	Feminino	16 anos	Sim / 7 ^a / Tarde
Marcos	Masculino	17 anos	Sim / 7 ^a / Noturno
João Paulo	Masculino	16 anos	Sim / 7 ^a / Tarde

Dados de identificação pessoal e escolar dos adolescentes em LA entrevistados.
Fonte: Entrevistas realizadas com os adolescentes em LA participantes da pesquisa.

Dos dez adolescentes entrevistados, seis são do sexo masculino e quatro, do sexo feminino. No caso desta pesquisa, a constatação de que quarenta por cento dos entrevistados são do sexo feminino é dado atípico, porque, segundo levantamento realizado pelo Instituto Latino-Americano das Nações Unidas para Prevenção e Tratamento do Delinquente (Ilanud)¹, a maior parte dos adolescentes que cometem atos infracionais é do sexo masculino.

Tomamos conhecimento, por intermédio da orientadora de medida das referidas adolescentes, que três delas estavam cumprindo a LA por terem se envolvido num delito relacionado a uma briga, com agressões graves, ocorridas em uma escola da rede pública estadual de Ribeirão Preto/SP, e a outra, em tráfico de drogas e brigas.

¹ <http://www.ilanud.org.br/midia/doc/relatorio_resumido_mapeamento_mse_abr2009.pdf> Acesso em 20 set 2011.

As idades dos meninos variaram de 16 a 18 anos e as idades das meninas variaram de 13 a 16 anos. Todavia, há uma predominância de adolescentes entre 16 e 17 anos cumprindo medidas socioeducativas no país, de acordo com o mesmo levantamento mencionado acima.

Observa-se que somente *Luana* não está matriculada em uma escola da rede pública regular de ensino, estadual ou municipal.

Segue o diálogo de *Luana* com a pesquisadora:

Luana, você não está matriculada por quê? (*Pesquisadora*)

Porque fui expulsa. (*Luana*)

E agora você não está conseguindo vaga nas escolas... Qual está sendo o problema? (*Pesquisadora*)

É, não tô conseguindo vaga, as escolas não quer dá vaga pra mim por causa do problema que aconteceu comigo. (*Luana*)

Certo. E mesmo a sua mãe indo lá... (*Pesquisadora*)

Mesmo a minha mãe indo lá, já foi até com o juiz e não conseguiu ainda. (*Luana*)

Segundo Zanella (2010)

[...] esses adolescentes não são bem vindos à escola antes, durante e posterior ao cumprimento da medida socioeducativa, mesmo sendo a educação um direito estabelecido pelas normativas nacionais e internacionais. Dessa forma, quando a escola é procurada para reinserir em seu Sistema de Ensino o aluno autor de ato infracional, a primeira alegação é a de que não possui vagas; com insistência, alegam atuar em defesa dos direitos dos demais alunos, que “possuem direito de estudar com tranquilidade”. Não obstante, retomam-se situações e atos de indisciplinas ocasionados pelo adolescente, apresentam-se os livros de registros de atos disciplinares cometidos e desvelam-se preconceitos, falas que reafirmam não ser o adolescente bem-vindo à escola (p. 14).

Mas as escolas estão preparadas para receber alunos como *Luana*, que já se envolveu em brigas e agressões graves no ambiente escolar? Gallo e Williams (2005) analisam essa questão:

Nas escolas, o aluno agressivo que não se enquadra nas normas vigentes acaba sendo expulso ou convidado a se retirar. Por essa razão Meneghel, Giugliani e Falceto (1998) defendem que caracterizar o comportamento de um adolescente como sendo agressivo na escola não deixa de ser uma forma de violência em si, um estigma, que discrimina no mesmo rótulo da marginalização. Por outro lado, há que se constatar que o aluno agressivo apresenta desafios consideráveis aos professores, e seria injusto culpá-los pelo fracasso de tal aluno se não há suporte educacional tanto para o aluno quanto para a capacitação de educadores (p. 87).

Os outros autores mencionados na Introdução deste trabalho, por meio do levantamento bibliográfico realizado, são enfáticos ao ratificarem o que afirmam Zanella (2010) e Gallo e Williams (2005), ou seja, o preconceito está instalado nas escolas e a formação continuada de professores e gestores não destaca a questão da marginalização e como trabalhar este aspecto do cotidiano escolar.

Verifica-se que apenas *Jeane* está cursando a série que condiz com sua idade cronológica – 7ª série, 13 anos. Os demais apresentam defasagem escolar, o que vai ao encontro com o que afirmam Gallo e Williams (2005), ao realizarem revisão dos fatores de risco associados à prática infracional por adolescentes, por meio da análise de estudos científicos publicados entre 1997 e 2003:

No Brasil, a situação de baixa escolaridade do adolescente em conflito com a Lei replica os dados da América do Norte: quase a totalidade dos adolescentes que estão cumprindo alguma medida socioeducativa abandonou os estudos muito cedo, segundo Pereira e Mestriner (1999). [...] Por serem tachados de alunos problemáticos, colegas agressivos e outros estereótipos estigmatizantes, tais adolescentes evadem-se das escolas e preferem assumir a “identidade do bandido” (p. 86).

A não adequação do adolescente em LA à série escolar correspondente à sua idade cronológica dificulta a convivência com os demais estudantes, o que contribui para a sua evasão e até exclusão da escola, impedindo o cumprimento da LA. Nesse sentido, Zanella (2010), alerta:

Como raramente o adolescente consegue inserir-se na rede regular de ensino, a solução passa a ser, então, a modalidade da Educação de Jovens e Adultos. Essa procura é inviabilizada quando o adolescente encontra-se fora da faixa etária determinada pela Legislação da Educação de Jovens e Adultos para se inserir nesse Sistema de Ensino (p. 17).

Isso indica que as dificuldades para o adolescente em LA ser incluído na escola e nela permanecer abarcam pelo menos duas instâncias: a da escola, que demonstra “ineficácia dos métodos educacionais [...], por falhar em ensinar as habilidades acadêmicas necessárias, e também à exclusão social por parte dos colegas e professores na escola” (Pereira e Mestriner apud GALLO e WILLIAMS, 2005, p. 86); e a da própria lei, a LDB/96, que restringe essa possibilidade ao determinar uma idade mínima para se frequentar ensino de jovens e adultos:

Art. 38. Os sistemas de ensino manterão cursos e exames supletivos, que compreenderão a base nacional comum do currículo, habilitando ao prosseguimento de estudos em caráter regular.

§ 1º Os exames a que se refere este artigo realizar-se-ão:

I - no nível de conclusão do ensino fundamental, para os maiores de quinze anos.

II - no nível de conclusão do ensino médio, para os maiores de dezoito anos. (BRASIL, 1996).

Houve a intenção de se conhecer as concepções dos adolescentes em LA entrevistados a respeito de seus professores e para isso formulamos a seguinte pergunta: Seus(suas) professores(as) são importantes para você?

A resposta de *Jeane* se assemelha às de outros sete adolescentes:

Ah... Pra mim eles são importante, pra me ajudá... Muitas coisa, dúvida que eu num sei... Coisa que eu num sei eles pode me ajudá. (*Jeane*)

Você fala com relação à matéria ou com relação a outras coisas? (*Pesquisadora*)

Com relação, assim, à matéria. (*Jeane*)

Ou seja, a maioria deles relacionou a importância dos professores com o que Young (2007) conceitua como “conhecimento poderoso” ao realizar um estudo que intitulou “Para que servem as escolas?”:

Esse conceito não se refere a quem tem mais acesso ao conhecimento ou quem o legitima, embora ambas sejam questões importantes, mas refere-se ao que o conhecimento pode fazer, como por exemplo, fornecer explicações confiáveis ou novas formas de pensar a respeito do mundo. [...] as escolas capacitam ou podem capacitar jovens a adquirir o conhecimento que, para a maioria deles, não pode ser adquirido em casa ou em sua comunidade, e para os adultos, em seus locais de trabalho (p. 1294).

Isso quer dizer: os conteúdos escolares são importantes e a escola é o lugar onde a aprendizagem desses conteúdos deve acontecer.

Luana, a adolescente que não está matriculada em nenhuma escola, enfatizou o aspecto das relações interpessoais positivas com alguns de seus professores:

Lembrando de quando você frequentava, os seus professores, eles eram importantes pra você? Muitos professores eram importantes, alguns, ou não eram importantes? (*Pesquisadora*)

Alguns. Três pra mim é, assim, mais... Dos sete professor, três, pra mim é, assim, mais, né? (*Luana*)

E porque você considera que esses três eram mais importantes pra você? (*Pesquisadora*)

Porque eles ajudava quem não conseguia entendê, eles passava na losa, assim... Os otros deixava, quem não sabia eles num ensinava, os três não, os três ensinava. Falava assim pra mim – Luana, se você não saber... Me explicava, os otros não. (*Luana*)

Como ressaltam Craidy e Gonçalves (2005), “Uma atitude de acolhida costuma ser muito valorizada e pode ser impulso para a inserção e partir para a resignificação da vida escolar” (p. 119).

Os adolescentes *Mariana* e *João Paulo*, entretanto, mesmo concordando com os demais entrevistados sobre a questão do conhecimento, revelaram algumas questões em relação às atitudes dos professores que merecem ser destacadas:

Os professor é importante, mais tem uns que não respeita nós, chama nós de animal, maltrata a gente, mais a gente sabe levá, a gente faiz um baixo assinado e vê o que pode fazê com o professor. (*Mariana*).

E os que você acha que são bons, eles são bons no seu modo de entender por quê? (*Pesquisadora*).

Porque eles dá aula certinho, faiz o que eles têm que fazê, ensina nós e respeita nós. (*Mariana*).

Alguns não... Alguns só que me dá atenção. Porque tem uns que ajuda, tem uns que não te dá nem atenção. Você pergunta e eles continua escreveno, não te dá nem atenção, tem uns. (*João Paulo*).

As declarações desses dois adolescentes denotam a fragilidade dos vínculos estabelecidos com os professores. De acordo com Costa e Assis (2006):

A possibilidade de desenvolver confiança básica em si e no meio demanda qualidade nos vínculos que se possui. Os vínculos afetivos constituem a base do apoio social, a qual confere a sensação de segurança ao adolescente, fortalecendo-o para o enfrentamento das adversidades. A valorização da qualidade dos vínculos como fator de proteção a adolescentes, portanto, deve ser estendida a todas as circunstâncias em que a aplicação da medida socioeducativa se dá (p. 78).

Perguntamos aos adolescentes sobre o que poderia mudar para melhorar a aprendizagem e o relacionamento entre os professores, gestores e alunos. Sete deles mencionaram o preconceito do qual são vítimas. Os depoimentos de *André* e *Luana* foram os mais contundentes:

Sim, começam já o jeito que tipo, o diretor de vez em quando trata a gente, os próprios inspetor e até os aluno que tratam é... A gente que... Tipo, tem essa medida diferente deles, que quereno ou não a gente é igual eles. Ah... A gente, assim, que segue a medida da LA, tal, muita gente é... discrimina, acha que: – ah não, não vou sentá com ele não por causa que ele cumpre a medida, ele já foi preso, isso e aquilo. Então, eu já... Eu... Tem muita gente que já auto se afasta, tem gente que não, que procura briga. Que nem hoje eu auto me afasto pra não tê o problema da pessoa vim me humilhar, eu já sofri humilhação por causa disso, então eu prefiro evitá, porque eu odeio sê humilhado, odeio sê tirado por otras pessoa. (*André*)

Ah... (Luana)

Essa questão de você não estar podendo frequentar, não é isso? Você acha que poderia mudar com relação a isso? (Pesquisadora)

Podia, eles podia me aceitá. Ah... Eles têm de me aceitá, eles aceitou todo mundo, só eu que não... Todo mundo... Minha mãe foi atraís, não conseguiu. Vô tê que fazê a sétima tudo di novo, pra depois i pra oitava. (Luana)

Silva (1997) ao estudar a sua própria trajetória de ex-interno da FEBEM [atual Fundação Casa], também egresso do sistema penitenciário paulista, hoje docente na Universidade de São Paulo, na área da Pedagogia Social, alerta sobre a possibilidade de um ex-presidiário voltar a praticar crimes:

Quanto menor o quadro referencial do egresso ao sair da instituição, e quanto menos chances ele tiver de interagir com universos distintos do institucional, mais chances ele terá de engrossar as estatísticas dos reincidentes institucionais (p. 178).

Ao fazermos uma analogia, é possível aplicar o que enfatiza Silva (1997) para o mundo dos adolescentes que cometem atos infracionais, que já estiveram internados na Fundação Casa e que passaram a cumprir a LA. De acordo com Silva (1997), podemos afirmar que se *André* e *Luana* tiverem a oportunidade de interagir com universos diferentes, o que inclui lugares e pessoas diferentes, como a comunidade escolar, terão mais chances de não reincidirem nos delitos.

Se os seus colegas estudantes e os demais integrantes da comunidade escolar lhes proporcionarem condições para a inclusão, certamente ela poderá acontecer. Se não, continuarão colaborando para, como já dissera Foucault (1979), a “história da repressão” (p. 130).

Foucault (1996) alertou que o "sistema escolar é também inteiramente baseado em uma espécie de poder judiciário. A todo momento se pune e se recompensa, se avalia, se classifica, se diz quem é o melhor, quem é o pior” (Foucault, 1996, apud CARDOSO, 2009, p. 12).

Somente *Marcos* não reivindicou um melhor relacionamento entre os membros da comunidade escolar e *Leandro* manifestou preocupação com o patrimônio da escola:

Ah... Só não teno o vandalismo que os menino faiz. (Leandro)

Vandalismo? Que tipo de vandalismo, Leandro? (Pesquisadora)

Ah, eles destrói as coisa da escola. (Leandro)

Craidy e Gonçalves (2005, p. 119) apontam que a escola muitas vezes está distante das classes populares, que não encontram sentido em frequentá-la. O adolescente que reage dessa forma certamente o faz porque relaciona a escola e o que nela contém (pessoas, objetos) com aqueles que já o repreenderam e possivelmente o subestimaram.

O entrevistado *Anderson* demonstrou desinteresse pelos estudos e pela escola ao manifestar-se da seguinte maneira com relação às referidas mudanças:

É... Diminuí um pouco, ah... [risos] O tempo. (*Anderson*)
Você acha que passa muito tempo dentro da escola? (*Pesquisadora*)
Sim. (*Anderson*)

Somente a adolescente *Jeane* mostrou satisfação com a escola:

Pra mim não precisa de mudá nada não. (*Jeane*)

Ao serem perguntados se estavam trabalhando, apenas *Marcos* respondeu afirmativamente e os demais manifestaram interesse em conseguir um emprego, como *Anderson* e *Wanderson*:

É bom, é um dinheiro suado, não é um dinheiro traficado, que você pode i qualqué hora preso. Mais trabalhano não, trabalhano você ganha o dinheiro suado. (*Anderson*)

Ah, trabalhar pra mim é num ficá pensando, se ocupá, fazê coisa nova, fazê amizade nova... Trabalhá pra mim é tê as minhas coisa, num ficá dependendo dos otro, que é ruim. Trabalhá é isso pra mim, num ficá dependeno das pessoa. (*Wanderson*)

Luana associou o trabalho aos estudos:

Eu queria voltá a estudá. Eu até tava falando pra Joana ² que eu gostaria de voltá a estudá pra entrá na FUNDET [Fundação de Educação para o Trabalho]. Quero trabalhá pra ajudá a minha mãe. (*Luana*).

Notamos que os adolescentes colocam o processo de escolarização como porta de entrada para o mundo do trabalho e nesse depositam a possibilidade de terem ascensão a um futuro melhor. Na visão de Altoé (1993), “Esta representação faz parte da visão produtivista

² Nome fictício da orientadora de medida.

dominante, onde o trabalho define a inserção social do indivíduo. Aquele que não produz está à margem da sociedade” (p. 98).

Segundo Teixeira (2003):

Os bons cursos profissionalizantes tradicionais requerem graus mínimos de escolaridade. O ensino fundamental é pré-requisito para o processo de aprendizagem de conceitos e informações mais complexas. Esse é um dos grandes obstáculos na profissionalização de um número significativo de adolescentes a partir dos catorze anos. E não há sentido em propor-lhes cursos de baixa qualidade, sem demanda no mercado de trabalho, que só funcionam como ocupação do tempo, para “tirá-los da rua”. Além de inútil, quando o adolescente percebe isso, perde a confiança depositada no Projeto (p. 73-4).

Possivelmente há soluções para que os adolescentes que cumprem a LA sejam inseridos no mercado de trabalho, porém, certamente nenhuma delas irá desprezar, ao menos, o Ensino Fundamental. No caso de *Wanderson*, além de a escola estar atrelada ao mundo do trabalho, também representa o lugar que pode afastá-lo da rua. A rua, para ele, é o pior lugar.

Ainda de acordo com Altoé (1993):

[...] a rua representa influências recebidas de amigos de rua ou de internato, que já estão tendo uma prática de vida considerada marginal. [...] Vê-se que a responsabilidade recai sobre o indivíduo que não sendo “forte” o bastante para resistir, também é levado a se tornar um marginal (p. 105).

Por fim, os adolescentes foram convidados a se manifestarem sobre algo que pudesse ter ficado obscuro ou acrescentar alguma coisa que não tivessem tido a oportunidade de dizer.

Leandro, Luana, Anderson e Marcos disseram que nada tinham a acrescentar. Assim, as entrevistas com eles foram finalizadas.

André e João Paulo manifestaram descontentamento em relação à escola e o associaram à sua condição de adolescentes em LA:

Ah... Eu só agradeço primeiramente a entrevista porque eu nunca fiz isso [risos], eu só, tipo, queria que a pessoa pelo menos parasse pra pensá se as pessoa que segue uma LA, parasse pra pensá – pô, se eu tô seguindo isso eu vô mudá, eu vou pensá no meu futuro, não pensá só no agora, porque muita gente vai por causa que – ah...tô sem dinheiro aqui agora, eu vou fazê uma bestera e vou acabá sujano a vida por pôca coisa. Então, se, tipo, esperar um poco... procurá fazê um curso ou até se dedicá à escola, tudo pode mudá.
(*André*)

É, porque lá na escola tem uns... É porque tinha uma diretora... É, eu podia até tá dentro da sala de aula que ela falava – pra fora. A diretora, a Mara³, uma gordinha, aí ela começava falá que tinha que mandá eu embora da escola, mandá eu lá pro Educandário, que lá não era meu lugar, começava a falá um monte de coisa, é só por causa da LA. Aí tinha outro menino que estuda lá que tamém, ela sempre... Era nós dois que ela num gostava. Ela falava: eu vejo oceis, me dá até desgosto aqui nessa escola. É que agora mudô a diretora, agora veio outra, agora essa aí, ela ajuda, ela é mais legal que a outra. Agora, ela que deu a bola pra gente jogá na hora do recreio, ela que pediu material novo pra escola. Mas a outra diretora nem fazia nada, só xingava os aluno. (*João Paulo*)

Essas revelações nos levam a crer que correspondem a algum fato ocorrido. Fazemos, novamente, uma alusão às palavras de Silva (1997) para explicar os casos de *André* e *João Paulo*:

[...] o ex-menor, o delinquente contumaz ou o ex-presidiário que queiram levar a sério uma proposta de (re) inclusão social, terão imensas dificuldades para dominar e para manipular convenientemente o novo código que lhe estará sendo proposto, que poderá resultar até mesmo no seu fracasso e no agravamento de sua situação de exclusão, o que significará para ele a reincidência e a imersão irremediável no universo que lhe é mais familiar e no qual ele domina as regras de conduta [**a rua, o mundo do crime e no caso do adolescente, do ato infracional**] (p. 145. Grifo nosso).

As adolescentes *Mariana* e *Jeane* criticaram diretamente o trabalho de diretores e coordenadores, explicitando um sinal de descontentamento e rejeição:

Ah... eu tenho que falá da diretora, a diretora devia prestá mais atenção na escola, porque parece que o governo dá dinheiro pra ela arrumá a escola e eu não sei o que ela faiz, não arruma a escola e fica com o dinheiro. (*Mariana*)

Ah... Eu achava que podia melhorá só os coordenador, é muita falta de educação com os aluno. Igual, tem diretor que é da hora, assim, conversa com a gente, tudo, mas os coordenador acho que manda mais do que o diretor. (*Jeane*)

Keila desabafou e mostrou que está inconformada com o que aconteceu com ela:

Ah, tenho sim. Os professor têm que tê mais paciência com os adolescente e eles têm que pô mais regra, conversá, não adianta brigá, discutí, tem... Não adianta colocá policiais nas escola, porque não vai adiantá nada... Nós não somo bandidos, então nós temo que tê paciência com eles e eles têm que tê

³ Nome fictício da diretora da escola.

com nós, então não adianta tê briga. Tem briga? Separa, conversa. Se tá fora da aula, conversa, se não adiantô chama a mãe, se não adiantô, coloca em suspensão. Eu sei, eu sou adolescente, eu entendo muito bem ... Isso sempre aconteceu com as pessoa, também com eles deve tê acontecido já alguma vez... Coloca suspensão, se o pai e a mãe não ensiná, conversa com os pais.

(Keila)

Na visão de *Keila*, a família representa o elo que a mantém vinculada à escola. Para ela, cujo contato familiar foi preservado, a escola faz parte de uma comunidade, não está isolada e acredita que as relações de conflito podem ser amenizadas se houver disposição dos profissionais da escola.

Segundo Craidy e Gonçalves (2005):

Nada fere mais a um jovem do que a arbitrariedade, sobretudo quando vinda de quem é responsável pelo cumprimento da lei. [...] Considerar que a polícia é violenta é algo naturalizado. Ainda que tenhamos avançado nos processos democráticos e no respeito aos direitos humanos, pode-se afirmar que a tradição autoritária da história brasileira está longe de ser superada, mesmo no que diz respeito às crianças e aos adolescentes, hoje protegidos legalmente pelo ECA e por novas instituições de proteção (p. 140).

Por fim, acreditamos que a concretização de atitudes mais democráticas dentro da escola, de acordo com o que preconiza Costa (2001), pode:

[...] assegurar aos educandos o direito de participar na elaboração, discussão e revisão das normas, de maneira que elas tenham neles próprios a sua origem e a sua finalidade. Tentar impor-lhes normas “de fora e do alto”, pretendendo com elas orientar seus passos, será sempre uma atitude recebida com indiferença ou hostilidade. É como tentar fazer a felicidade das pessoas contra a sua vontade (COSTA, 2001, p. 81).

CONCLUSÃO

Realizamos entrevistas com dez adolescentes que estão cumprindo a medida socioeducativa de LA para conhecermos as concepções que eles têm sobre a sua própria escolarização.

Constamos que esses estudantes apresentam dificuldades para frequentar a escola, por vários motivos, dentre eles a discriminação e o preconceito por parte de gestores, professores e dos próprios colegas. Reconheceram que um relacionamento mais próximo entre eles e os profissionais da escola pode colaborar positivamente para o seu processo de escolarização.

Apesar de que a escola não vai solucionar todos os problemas, cabe a ela exercer papel importante para a efetivação e garantia dos direitos da criança e do adolescente. Quanto aos adolescentes em LA, o que precisaria acontecer seria uma grande reflexão da importância da educação escolar em suas vidas.

Uma possibilidade para que isso ocorresse seria, por exemplo, a criação de uma rede de participação e conhecimentos, que começaria a se formar dentro das escolas, com o grupo de professores, por meio de discussões e reflexões coletivas, troca de experiências, inclusive com os alunos. A própria Lei nº 9.394 de 20/12/1996 – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, em seu artigo 32, § 5º, adverte:

O currículo do ensino fundamental incluirá, obrigatoriamente, conteúdo que trate dos direitos das crianças e dos adolescentes, tendo como diretriz a Lei nº 8.060, de 13 de julho de 1990, que institui o Estatuto da Criança e do Adolescente, observada a produção e distribuição de material didático adequado. (Incluído pela Lei nº 11.525, de 2007).

Num âmbito maior, um fórum permanente de educação poderia ser instituído, sob a liderança da Secretaria Estadual da Educação, representada pela Diretoria Regional de Ensino e pelo Conselho Municipal de Educação, por exemplo, a partir de um levantamento de todas as instituições e profissionais envolvidos no processo de escolarização de crianças e adolescentes, inclusive dos que cometem atos infracionais. Nesse fórum, vários temas pertinentes à educação seriam discutidos e viabilizados: desde ações em rede que favorecessem a ampliação de condições de acesso e permanência às instituições escolares, até propostas de intervenções que contribuíssem para a formação permanente dos profissionais da educação. Isso proporcionaria o enfrentamento das situações percebidas e colaboraria para a resolução dos problemas referentes à escolarização, também dos adolescentes em LA.

Xaud (1999) denomina esse entrosamento de “Incompletude Funcional” quando observa:

A Incompletude Funcional referencia-se na crença de que o educando é um todo e que somente uma intervenção interdisciplinar, partindo de diferentes pontos de vista, é capaz de aproximar-se da complexidade de suas relações. É um funcionamento equilibrado dos diferentes aspectos que estão sendo trabalhados – pessoal, social e comunitário – que vai oferecendo indicativos para a progressão, ou não, do educando (p. 100).

Alguns estudos indicam a necessidade de se desenvolver vínculos positivos entre gestores, professores e adolescentes em LA:

A possibilidade de desenvolver confiança básica em si e no meio demanda qualidade nos vínculos que se possui. Os vínculos afetivos constituem a base do apoio social, a qual confere sensação de segurança ao adolescente, fortalecendo-o para o enfrentamento das adversidades. A valorização da qualidade dos vínculos como fator de proteção a adolescentes, portanto, deve ser estendida a todas as circunstâncias em que a aplicação da medida socioeducativa se dá (COSTA e ASSIS, 2006, p. 78).

Precisamos continuar repensando a escola e o seu verdadeiro papel a fim de que possamos obter um melhor aproveitamento do tempo em que os adolescentes que cumprem a LA permanecem na escola, garantindo-lhes não somente o direito à educação, mas também uma educação de qualidade.

Finalmente, futuros estudos poderão ser realizados considerando-se que a escola deve ensinar todos os seus alunos, inclusive os adolescentes em LA. Para isso, os professores, principalmente, porque atuam diretamente com esses educandos, precisariam ser capacitados, na formação inicial e continuamente, haja vista que “É importante olhar, escutar, compreender a conduta excessiva ou reiteradamente agressiva de uma criança ou adolescente como um pedido de socorro, sintoma de algo que não vai bem. É como se eles dissessem: ‘Olha o que está acontecendo comigo!’” (TEIXEIRA, 2003, p. 16).

REFERÊNCIAS

ARROYO, M. G. Quando a violência infanto-juvenil indaga a pedagogia. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 28, n. 100 – Especial, p. 787-807, out. 2007.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado, 1988.

BRASIL. **Estatuto da Criança e do Adolescente**. Brasília, DF: Senado, 1990.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Brasília, DF: Senado, 1996.

CARSOSO, D. Jovens em liberdade assistida e a escola: é possível essa relação? **Revista Anagrama: Revista Científica Interdisciplinar da Graduação**. Universidade de São Paulo. Ano 3 - Edição 1 – Set./Nov. 2009.

COSTA, A. C. G. **A presença da pedagogia: métodos e técnicas de ação socioeducativa**. 2. ed. São Paulo: Global: Instituto Ayrton Senna, 2001.

COSTA, C. R. B. S. F.; ASSIS, S. G. Fatores protetivos a adolescentes em conflito com a lei no contexto socioeducativo. **Psicologia & Sociedade**, vol. 18, n. 3, p. 74-81, set/dez. 2006.

CRAIDY, C. M.; GONÇALVES, L. L. **Medidas socioeducativas: da repressão à educação – a experiência do Programa de Prestação de Serviços à Comunidade da Universidade Federal do Rio Grande do Sul**. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2005.

FOUCAULT, M. **Microfísica do poder**. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1979.

GALLO, A. E.; WILLIAMS, L. C. A. Adolescentes em conflito com a lei: uma revisão dos fatores de risco na conduta infracional. *Psicologia: Teoria e Prática*, 2005. 7 (I): 81-95.

MINAYO, M. C. S. **O desafio do conhecimento**. 4. ed. São Paulo: Hucitec, 1996.

NAVES, R. Prefácio. In: TEIXEIRA, M. L. T. **As histórias de Ana e Ivan: boas experiências em liberdade assistida**. São Paulo: Fundação Abrinq, 2003.

RIBEIRÃO PRETO (Município). **Lei n. 11.899, de 26 de fevereiro de 2009**. Autoriza a Prefeitura Municipal de Ribeirão Preto, com a interveniência da Secretaria Municipal de Assistência Social – SEMAS, a firmar termo de subvenção com o “Centro Renovado Cristão de Ensino Integrado – CRECEI”, objetivando o repasse de recursos financeiros para o atendimento de adolescentes em cumprimento de medida socioeducativa em meio aberto (liberdade assistida) e dá outras providências.

SILVA, R. **Os filhos do governo**. São Paulo: Ática, 1997.

SZYMANSKI, H. **A entrevista na educação: a prática reflexiva**. Brasília: Liber Livro Editora, 2004. 3ª Ed. (2010). 99 p.

TEIXEIRA, M. L. T. **As histórias de Ana e Ivan: boas experiências em liberdade assistida**. São Paulo: Fundação Abrinq, 2003.

VOLPI, M. **O adolescente e o ato infracional**. 9. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

XAUD, G. M. B. Os desafios da intervenção psicológica na promoção de uma nova cultura de atendimento do adolescente em conflito com a lei. In: BRITO, L. M. T. de (Org.). **Temas de psicologia jurídica**. Rio de Janeiro: Relume Dumará, 1999, p. 87-102. Disponível em <http://books.google.com.br/books?id=5SJ13qc8_W4C&pg=PA92&lpg=PA92&dq> Acesso em: 20 jan 2010.

ZANELLA, M. N. Adolescente em conflito com a lei e a escola: uma relação possível? **Revista Brasileira Adolescência e Conflitualidade**, 2010 (3): 4-22.