

Ivani Ruela de Oliveira Silva

**O *Projeto Educação e Cidadania* e a escolarização do adolescente
autor de ato infracional**

Dissertação apresentada ao Instituto de
Biociências da Universidade Estadual Paulista,
Campus de Rio Claro - Programa de Pós-
Graduação em Educação - Núcleo Temático:
Organizações Educacionais - Linha de
Pesquisa: Cultura e Subjetividade das
Organizações Organizacionais, como parte dos
requisitos para obtenção do título de Mestre em
Educação.

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Leila Maria Ferreira Salles

2008

341.51 Silva, Ivani Ruela de Oliveira
S586p O projeto educação e cidadania e a escolarização do
adolescente autor de ato infracional / Ivani Ruela de Oliveira
Silva. – Rio Claro : [s.n.], 2008
--- f. 265: il., tabs.

Dissertação (mestrado) – Universidade Estadual Paulista,
Instituto de Biociências de Rio Claro
Orientador: Leila Maria Ferreira Salles

1. Cidadania. 2. Estatuto da Criança e do Adolescente. 3.
Fundação Casa. 4. Escola. 5. NAIA. 6. Inclusão. I. Título.

Ficha Catalográfica elaborada pela STATI – Biblioteca da UNESP
Campus de Rio Claro/SP

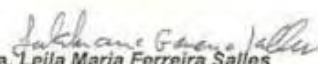
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

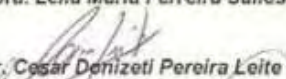
DISSERTAÇÃO DE MESTRADO defendida em 27.08.2008

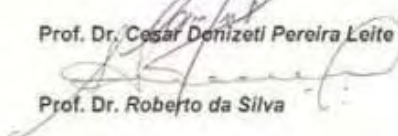
O Projeto Educação e Cidadania e a escolarização do adolescente autor de ato infracional

IVANI RUELA DE OLIVEIRA SILVA

Comissão Examinadora:


Profa. Dra. Leila Maria Ferreira Salles


Prof. Dr. Cesar Denizeti Pereira Leite


Prof. Dr. Roberto da Silva

Agradecimentos

Aos meus pais, Juscelino e Sibila (*in memoriam*), que me ensinaram, desde cedo, o respeito ao próximo e o valor da educação.

À Prof^a. Dra. Leila Maria Ferreira Salles, que acreditou no meu projeto de pesquisa e esteve ao meu lado com seus ensinamentos que tanto contribuíram para o enriquecimento e a realização deste trabalho.

Aos adolescentes egressos do NAIA, personagens principais deste estudo, pela cooperação.

À Prof^a. Simone Cristina dos Santos Chinellato, pela dedicação ao trabalho e pela confiança em mim depositada durante a implementação do Projeto objeto deste estudo.

À Prof^a. Maria Terezinha Rondelli pela colaboração durante a fase inicial desta pesquisa no NAIA.

Aos Profs. Drs. Roberto da Silva e César Donizetti Pereira Leite, pelas preciosas sugestões feitas durante o exame de qualificação.

Ao meu esposo Gilberto, pela disposição em ser leitor e revisor dos meus textos e pelo apoio incondicional.

Aos meus filhos Guilherme e Isis, por compartilharem do processo de Mestrado e estarem ao meu lado, apesar das horas não convividas, e ao meu filho Gustavo, de maneira particular, pela valiosa revisão deste trabalho.

À Prof^a. Geany e aos meus filhos Guilherme e Gustavo, por suas relevantes contribuições na revisão do abstract.

Aos Profs. Drs. Guilherme do Val Toledo Prado, Corinta Maria Grisólia Geraldi e demais companheiros do GEPEC da Unicamp, pela amizade, ensinamentos e incentivos.

Aos companheiros de turma do Curso de Pós-Graduação, Cláudia Hardt, Claudia Scotuzzi, Egle Bezerra, Jefferson Prado e Julio Delgado pelo companheirismo e colaboração.

Aos professores do Mestrado em Educação por contribuírem com o meu processo de formação e incentivo à vida acadêmica, particularmente à Profa. Dra. Maria Aparecida Segatto Muranaka.

Aos Assistentes Técnico-Pedagógicos da Oficina Pedagógica da Diretoria de Ensino da Região de Americana, Diretores, Professores, Funcionários e Alunos das Escolas, por tornarem possível esse estudo.

À Deus, que me iluminou nesta caminhada.

RESUMO

Este trabalho objetiva investigar uma ação decorrente de política pública consubstanciada através do *Projeto Educação e Cidadania*, destinada à escolarização dos adolescentes autores de ato infracional privados de liberdade, implementada em maio de 2005 pela Secretaria de Estado da Educação de São Paulo na Unidade de Internação Provisória (UIP), instalada no Núcleo de Atendimento Integrado de Americana (NAIA). Este atendimento escolar, de acordo com o explicitado nos documentos oficiais, é uma proposta que garante organização curricular diferenciada para atender o caráter de transitoriedade do aluno privado temporariamente de liberdade, e foi desenvolvida a partir de temas de cunho reflexivo, apoiados na leitura, escrita e em outras linguagens. Tem como propósito reorientar e formar valores que venham a favorecer a convivência, o que em última análise significa contribuir para que o adolescente em conflito com a lei elabore outro projeto de vida. O objetivo principal deste trabalho é analisar o referido Projeto e investigar as suas contribuições para a inserção do adolescente autor de ato infracional na escola, a partir do depoimento dos alunos egressos do NAIA, de gestores, professores, funcionários e colegas de classe, cotejando os objetivos proclamados nos documentos oficiais e sua operacionalização, com as percepções dos próprios adolescentes egressos do NAIA e dos demais profissionais e colegas de classe das escolas para as quais voltaram ou passaram a estudar. No trabalho de pesquisa procurou-se, de um lado, saber dos adolescentes em questão, quais eram as justificativas atribuídas para o cometimento do ato infracional, a caracterização do trabalho realizado no NAIA, as percepções sobre o *Projeto Educação e Cidadania* bem como a sua concepção de escola e, de outro, buscou-se identificar quais eram, para a equipe gestora, professores, funcionários e alunos, as representações e imagens construídas sobre o adolescente autor de ato infracional; as concepções sobre o *Projeto Educação e Cidadania* desenvolvido no NAIA; o conhecimento sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA); as percepções a respeito do seu próprio trabalho e, finalmente, saber que papel a escola desempenha na vida de um aluno em conflito com a lei. Para a investigação, caracterizada como uma pesquisa descritiva de caráter diagnóstico lançamos mão de pesquisa bibliográfica, análise documental, observação em salas de aula e em outros espaços escolares, bem como entrevistas com os adolescentes, profissionais e colegas. Foram entrevistados todos os alunos egressos do NAIA matriculados e freqüentes nas escolas situadas nos municípios de Americana e Santa Bárbara d'Oeste, Estado de São Paulo, no primeiro semestre letivo do ano de 2007.

Palavras-chave: Projeto Educação e Cidadania – Adolescente autor de ato infracional – Estatuto da Criança e do Adolescente – Inclusão – NAIA – Escola.

ABSTRACT

The objective of this study / project is to investigate an action resulting from Public Politics consubstantiated by the *Education and Citizenship Project*, whose aim is the schooling of adolescents that have committed infractions and hence are deprived of freedom, implemented in march, 2005 by the "São Paulo's State Secretariat of Education" at the Provisory Internment Unity – UIP, installed at the Integrated Attendance Nucleus of Americana City – NAIA. This scholar intervention, according to what is made explicit in the official documents, it's a propose that guarantees a curricular organization customized, in order to attend the transitory patch of the student that is temporarily deprived of freedom, and it was developed from reflexive subjects, supported by reading, writing and other languages. Its purpose is to re-direct and to build up values which are likely to make coexistence smoother, which means, in a deeper analysis they will contribute with the teenager that is in conflict with the law in the process of creating a new life project. The main objective of this work is to analyze the referred project and investigate its contributions to the insertion of the teenager who committed infraction at school, based on testimonies provided by the egress students of NAIA, managers, teachers, employees and classmates, relating to the objectives stated in the official documents and its operational patterns, with the perceptions of the egress adolescents of NAIA themselves along with other professionals and classmates of the schools to which those teenagers were allowed to get back or the ones where they started studying. On the research field, the objectives were, from one side, to inquire the mentioned adolescents about the reasons that they provided so as to try to explain their law infringement acts, the characterization of the work which takes place in NAIA, their perception of the *Education and Citizenship Project* as well their conceptions about the school. On the other hand, the goal was to identify which were, the representations and images constructed about the adolescents who have committed infraction, for the managing team, teachers, employees and students; the conceptions about the *Education and Citizenship Project* developed at NAIA; the knowledge about the Statute of the Child and of the Adolescent – ECA; the perceptions of their own work and finally to know which role that the school plays in the life of a student who is in trouble with the law. For the investigation, faced as a descriptive research with diagnostic character, a bibliographic research, documental analysis, classroom observation and another school sites and interviews with the teenagers, professionals and classmates were used. All the egress students of NAIA who have either enrolled or were attending classes in schools located in the cities of Americana and Santa Barbara d'Oeste, State of São Paulo, in the first school semester in the year of 2007.

Key-words: Education and Citizenship Project – Adolescent who committed infraction – Statute of the Child and of the Adolescent – School – Inclusion.

SUMÁRIO

Introdução	9
Capítulo I - As políticas de atendimento à criança e ao adolescente no Brasil	
1. A criança: da Colônia ao Império	23
2. A criança e o adolescente: do Brasil Império ao Brasil República até meados da década de 1920.....	31
3. As políticas públicas relativas à criança e ao adolescente: de meados da década de 1920 até o final da década de 1980	41
4. Década de 1990: O Estatuto da Criança e do Adolescente	61
5. Algumas considerações relativas às políticas de atendimento à criança e ao adolescente no Brasil	71
Capítulo II - O adolescente autor de ato infracional e a escola	
1. As medidas sócio-educativas e o direito à educação	74
2. Inclusão/Exclusão escolar	80
Capítulo III - A criação do NAIA, a instalação da UIP e a implementação do Projeto Educação e Cidadania	
1. O Município de Americana	85
2. Núcleo de Atendimento Integrado de Americana (NAIA)	92
3. Unidade de Internação Provisória (UIP).....	96
4. Projeto Educação e Cidadania	97
5. A escolarização do adolescente egresso do NAIA.....	113
Capítulo IV - As escolas e os entrevistados	
1. Caracterização das escolas	120
2. Identificação dos entrevistados	135
Capítulo V - Vozes dos adolescentes autores do ato infracional	
I - A internação na UIP do NAIA.....	156
II - As justificativas para o ato infracional e os projetos de vida	160
III - O Projeto Educação e Cidadania	165

IV - A escola e os estudos.....	170
---------------------------------	-----

Capítulo VI - Vozes dos outros atores do cenário escolar

I - O adolescente autor de ato infracional e o NAIA	186
---	-----

II - O adolescente autor de ato infracional e a escola	205
--	-----

Conclusões	226
-------------------------	-----

Referências	240
--------------------------	-----

Apêndices	249
------------------------	-----

Introdução

“O senhor... Mire veja: o mais importante e bonito, do mundo, é isto: que as pessoas não estão sempre iguais, ainda não foram terminadas - mas que elas vão sempre mudando. Afinam ou desafinam. Verdade maior. É o que a vida me ensinou. Isso que me alegra, montão.”
Guimarães Rosa

O interesse em desenvolver este estudo deriva da nossa participação no *Projeto Educação e Cidadania*, destinado à escolarização dos adolescentes autores de ato infracional¹ privados de liberdade na Unidade de Internação Provisória (UIP) da Fundação Estadual do Bem-Estar do Menor (FEBEM/SP), atual Fundação Centro de Atendimento Sócio-Educativo ao Adolescente (Fundação CASA), instalada no Núcleo de Atendimento Integrado de Americana (NAIA).

A Secretaria de Estado da Educação de São Paulo, através da Resolução SE – 109, publicada em 13 de outubro de 2003, dispõe sobre o atendimento escolar aos adolescentes privados de liberdade nas Unidades de Internação (UI) e nas UIP da Fundação CASA em cumprimento às normas legais vigentes. Esta resolução visa atender principalmente às determinações da Lei nº. 8.069/90 – Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), no que se refere ao direito de escolarização dos adolescentes privados de liberdade e à Lei nº. 9.394/96 – Diretrizes e Bases da Educação Nacional (L.D.B.E.N.), que estabelece como princípio a igualdade de condições para o acesso e a permanência na escola.

O atendimento escolar ora debatido tem como objetivos assegurar o direito à educação básica, garantir o princípio de igualdade de condições de acesso e permanência na escola e implementar uma ação educativa que atenda às necessidades e características desses adolescentes. Para tanto, a Secretaria de Estado da Educação de São Paulo, por meio da resolução aludida, estabeleceu que o trabalho pedagógico a ser desenvolvido nas Unidades de Internação Provisória

¹Concordamos com Volpi (2001, p. 21), quando afirma preferir as expressões “adolescente em conflito com a lei; adolescente privado de liberdade e adolescente autor de ato infracional por apresentarem uma circunstância de vida e não uma categoria valorativa” e fundamenta este argumento ao explicar que “a expressão *adolescente infrator* é comumente reduzida a *infrator*, tornando o adjetivo mais importante que o substantivo, imprimindo um estigma irremovível”.

terá características próprias em conformidade com a especificidade do atendimento e que a escolarização dar-se-á por meio do *Projeto Educação e Cidadania*.

Através da Lei nº. 3.759, de 24 de dezembro de 2002, foi criado pela Prefeitura Municipal de Americana o NAIA, para atendimento ao adolescente em conflito com a lei. Pela Portaria Administrativa FEBEM/SP nº. 310, de 20 de abril de 2005, foi instalada uma UIP para adolescentes do sexo masculino no NAIA.

Nosso trabalho com adolescentes autores de ato infracional iniciou-se no mês de maio de 2005 quando, ao desempenharmos as funções atinentes à Supervisão de Ensino da Diretoria de Ensino da Região de Americana, fomos incumbidos de adotar as medidas administrativas e pedagógicas necessárias à implementação da classe que atenderia aos adolescentes autores de ato infracional internados na UIP do NAIA. Esse trabalho seria desenvolvido de acordo com o *Projeto Educação e Cidadania*.

No mês de junho de 2005, a Dirigente Regional de Ensino criou uma classe para garantir esse atendimento escolar aos adolescentes internados na UIP, a qual foi vinculada à Escola Estadual “Prof. Silvino José de Oliveira”, localizada no Bairro Cordenonsi em Americana. Esse procedimento ocorreu por duas razões: para atender a exigências administrativas, uma vez que nenhuma classe do sistema estadual de ensino paulista pode funcionar sem estar vinculada a uma escola da mesma rede e por ser aquela a escola que oferece cursos de ensino fundamental e médio situada mais próxima do NAIA.

Em seguida demos início ao processo de seleção, classificação e contratação do professor que viria a trabalhar na UIP do NAIA. Os critérios foram pautados na Resolução SE 135, de 16 de dezembro de 2003; Resolução SE 109, de 13 de outubro de 2003 e no Comunicado Conjunto CENP/COGSCP/CEI, de 23 de dezembro de 2003. Referido processo concretizou-se através de Portarias assinadas pela Dirigente Regional de Ensino de Americana e publicadas no Diário Oficial do Estado no mês de maio de 2005.

A carga horária de trabalho é de 40 horas semanais, das quais, 33 horas com alunos, 3 horas de Horário Pedagógico de trabalho Coletivo (H.T.P.C.) desenvolvido juntamente com a coordenadora pedagógica da Fundação CASA e 4 horas em local livre. O trabalho com a classe iniciou-se no dia 6 de junho de 2005.

Nesse mesmo mês fizemos uma reunião com todos os diretores das escolas de Americana, Santa Bárbara d'Oeste e Nova Odessa - municípios jurisdicionados à

Diretoria de Ensino da Região de Americana - com o objetivo de apresentar o trabalho que estava se iniciando no NAIA, através do *Projeto Educação e Cidadania*. Muito embora o NAIA se ache instalado na cidade de Americana, a participação dos diretores das escolas de Santa Bárbara d'Oeste e de Nova Odessa, foi motivada pelo fato desses municípios serem contíguos a Americana, realidade essa que possibilita o cometimento de atos infracionais neste último, por parte de adolescentes residentes naqueles. Assim sendo, de acordo com o ECA, a internação provisória dos adolescentes e a execução das medidas sócio-educativas poderá ser delegada à autoridade competente da residência dos pais ou responsável, ou do local onde sediar-se a entidade que abrigar o adolescente.

Assim, a possibilidade da UIP do NAIA receber alunos de escolas situadas nessas três cidades, fez com que o trabalho fosse desenvolvido com todos esses diretores, para que não só conhecessem os pressupostos básicos do *Projeto Educação e Cidadania*, como fossem conscientizados sobre a importância do acolhimento e do trabalho visando a inclusão escolar daqueles adolescentes, que após a sua desinternação, retornariam à escola para dar continuidade aos seus estudos ou para matricularem-se, independentemente da época do ano.

Informamos aos diretores que, tanto o currículo desenvolvido por meio daquele Projeto, quanto o período que o adolescente frequentou as aulas na instituição de internação provisória, seriam considerados para efeito de continuidade de estudos do aluno, independentemente da série/curso/modalidade que estivesse cursando ou que até aquela data houvesse cursado. Frisamos a importância do comprometimento de todos os trabalhadores da escola: diretor, vice-diretor, professores-coordenadores, professores e agentes de organização escolar nesse processo de acolhimento, acompanhamento da frequência e desempenho escolar dos alunos que estivessem cumprindo medida sócio-educativa em liberdade.

Enfatizamos que o acesso à escola representava apenas parte dos direitos garantidos pela legislação pertinente e que a permanência do aluno, conseguida através da verdadeira inclusão escolar, dependeria de um conjunto de ações articuladas envolvendo toda a comunidade escolar, os responsáveis pelo aluno e de órgãos públicos, particularmente a Diretoria de Ensino, o Conselho Tutelar do Município e o responsável pela supervisão da frequência e do acompanhamento escolar do adolescente egresso do NAIA, designado pelo Poder Público.

Nos meses de julho e agosto de 2005 participamos de reuniões em três escolas da Rede Estadual de Ensino em Americana. A primeira delas ocorreu na escola vinculadora da classe do NAIA. Em dois desses encontros aproveitamos o período destinado ao replanejamento escolar, por ser um momento em que todos os profissionais da escola estavam presentes. A pauta que trabalhamos foi a mesma utilizada na reunião com os diretores das escolas.

Durante o segundo semestre de 2005 ocorreram alguns encontros presenciais na cidade de São Paulo e videoconferências, promovidos pela Coordenadoria de Normas Pedagógicas (CENP), pertencente à Secretaria de Estado de Educação de São Paulo, pela Fundação CASA e pelo Centro de Estudos e Pesquisas em Educação, Cultura e Ação Comunitária (CENPEC), com o objetivo de oferecer formação em serviço aos responsáveis pelo trabalho pedagógico nas UIPs. do Estado de São Paulo.

Participamos também de algumas reuniões de H.T.P.C. no NAIA com o intuito de, juntamente com a professora, a coordenadora pedagógica da Fundação CASA e a diretora do referido Núcleo, refletirmos, acompanharmos e avaliarmos o desenvolvimento dos trabalhos de escolarização naquela instituição. Realizamos esse trabalho até o final do ano de 2005.

Tão logo recebemos a incumbência, percebemos tratar-se de um grande desafio, dada a complexidade do problema: implementar, acompanhar e dar sustentação a um trabalho realizado através de um projeto de atendimento escolar diferente dos habituais, com adolescentes que acabaram de perder provisoriamente sua liberdade por terem cometido ato infracional.

Primeiramente entramos em contato com os adolescentes e, nesses encontros, verificamos que a maioria deles não estava freqüentando a escola, e outros, apesar de matriculados, tinham freqüência bastante irregular. A partir dessa constatação, algumas questões passaram a nos intrigar, como por exemplo, se a proposta de reflexão e desenvolvimento de atividades objeto do *Projeto Educação e Cidadania* – com o objetivo de fazer com que o adolescente pudesse perceber a possibilidade de construir para si um outro projeto de vida – mostrava-se viável ou não e por que a maioria daqueles alunos não freqüentava a escola. Para tanto procuramos, desde o início do desenvolvimento do Projeto, acompanhar os trabalhos, participando das aulas e das reuniões com os responsáveis, ouvindo os

alunos e analisando suas produções (incluindo seus portfólios) juntamente com a professora e a analista técnica da Fundação CASA.

Pudemos constatar que, quando o tema tratado era a escola, a percepção dos adolescentes, na maioria das vezes, era ambígua. Percebemos, por exemplo, que em diversas atividades propostas para os alunos, tais como: desenho, colagens, esculturas e maquetes, o prédio escolar era sempre representado, geralmente retratado em primeiro plano. Entretanto, nas atividades escritas e orais, as lembranças e os registros referentes à instituição escolar nem sempre eram bons. Diante disso questionávamo-nos sobre o que aqueles adolescentes queriam nos dizer com relação à escola, de modo que o sentimento, que até então era de inquietação, passou a ser de preocupação quando pensávamos na continuidade dos seus estudos após a desinternação.

Sabemos que, embora nos dias de hoje o acesso à escola esteja praticamente universalizado, isso por si só não basta, uma vez que, de maneira sutil, pode-se negar o direito à educação, quando se garante o acesso, mas ignora-se, ou não se age diante do que ocorre dentro dela. É preciso que seja assegurada a permanência do aluno na escola através de um ensino alinhado com a formação integral do ser humano. Não pode reduzir-se a “puro treino, o que fortalece a postura autoritária de falar de cima para baixo a que falta, por isso mesmo, a intenção de sua democratização no falar com”. (FREIRE, 1999, p. 130).

A escola que acreditamos se deva construir é aquela aberta às diferenças e, conseqüentemente destinada a todas as pessoas e, nessa perspectiva, precisamos concebê-la em sua “dimensão instituinte”, ou seja, como a que está em processo de construção. (SÁ-CHAVES, 2005). Assim sendo, essa escola deverá empenhar-se para trabalhar com projetos que tenham ligação com a vida de seus alunos, buscar o desenvolvimento de competências para estes agirem, e utilizar-se de estratégias inclusivas que permitam a discussão de valores tidos como universais.

A escola que almejamos é aquela em que todos os estudantes sintam-se respeitados e reconhecidos nas suas diferenças, isto é, a escola que não é indiferente às diferenças. Que sejam ambientes escolares que não excluam, não categorizem os alunos em grupos arbitrariamente definidos por perfis de aproveitamento escolar e por avaliações padronizadas. Que sejam inclusivas e que desafiem as possibilidades de todos os estudantes, através de um trabalho pedagógico adequado às habilidades e às necessidades de cada um. Daí a

necessidade de que tenhamos clareza de quais marcas gostaríamos de deixar naqueles, para que elas se transformem em marcos para suas vidas.

Pensar no desenvolvimento do aluno significa também buscar estratégias diferenciadas. Muitas das tradicionalmente usadas não servem mais. Por isso a educação, numa perspectiva complexa, deve visar o compromisso com a ação transformadora, com valores humanísticos, com o desenvolvimento humano integral e a consciência crítica, ou seja, a capacidade de pensar em alternativas, ter outra hipótese de explicação. Isto nos leva a concordar com Nóvoa (2001), o qual, ao analisar a escola, afirma que ela “precisa mudar institucionalmente”.

Segundo Geraldi (2005), durante o 15º. Congresso de Leitura do Brasil - (COLE),

os lugares onde cada um produz o seu trabalho são espaços de poder, e é preciso não expropriar as diferenças e identidades dos sujeitos e sim possibilitar o diálogo. O trabalho como produção coletiva pode ajudar-nos a não expropriar vozes. (informação verbal²).

Acreditamos que a escola somente cumprirá o seu papel social quando de fato, promover a inclusão de todos os seus alunos, garantindo não apenas sua permanência física junto aos demais educandos, como oferecendo-lhes uma educação que sirva para a vida. Entendemos também que isso só acontece quando há, por parte da instituição escolar, o compromisso político que leve à revisão de suas concepções e paradigmas e que o projeto pedagógico é o instrumento através do qual ela se posiciona em relação a esse compromisso com a educação para todos os seus alunos, estabelecendo ações que fortaleçam determinados tipos de interações sociais e definindo em seu currículo uma opção por práticas heterogêneas e inclusivas.

Por outro lado, é inegável que as condições de trabalho nas escolas da rede estadual de ensino, para as quais, via de regra, os adolescentes são encaminhados, estão muito comprometidas. Existem problemas com infra-estrutura, baixos salários, salas lotadas de alunos, falta de material didático-pedagógico, política inadequada de repasse de recursos, déficit no quadro do pessoal de apoio escolar, política de

² GERALDI, C. M. G.; GEPEC. In: Seminário de Produção de Conhecimentos, Saberes e Formação Docente, 2.; Congresso de Leitura do Brasil – COLE, 15., 2005. Campinas. Programação. Campinas: Unicamp, 2005. p. 79-80.

trabalho com projetos sem que sejam dadas as condições necessárias para o acompanhamento, avaliação e intervenção além da violência que as adentra.

Também não se ignora as dificuldades de se trabalhar com adolescentes, e isso é provavelmente acentuado com aqueles que se encontram cumprindo medida sócio-educativa nas práticas pedagógicas e no cotidiano escolar, a partir da relação professor-aluno.

De acordo com Salles (2005), também no COLE,

na construção dessa relação, a forma como o outro é percebido nas práticas escolares determina os contornos dessas relações. O modo pelo qual o adulto percebe o aluno adolescente e/ou jovem tem implicações nas práticas pedagógicas cotidianas. As diferenças e os estereótipos presentes no cotidiano escolar determinam formas de ação e são um dos aspectos que o constitui.

Ao categorizar pessoas a partir do que considera comum e natural para um grupo social, uma faixa etária ou um status social, a sociedade cria pré-conceitos e os transforma em expectativas e normas de comportamento tidas como desejáveis. Enquadra pessoas em categorias, possibilita prever a identidade social de cada uma delas e, quando o que imputamos ao indivíduo adquire uma conotação depreciativa, criam-se, segundo Goffman (1988), estigmas ou estereótipos e, dessa maneira, o indivíduo passa a ser visto como diferente do normal ou como desviante. Ao tomarmos aquilo que somos como norma, passamos a avaliar e discriminar os outros, o que leva à intolerância em relação ao considerado diferente e, com isso, o outro pode ser segregado, excluído ou desrespeitado.

A sociedade constrói ideologias ou teorias para justificar a discriminação e isso pode gerar isolamento de pessoas por medo de serem desrespeitadas, ou ainda fazer com que os considerados normais receiem a aproximação daqueles vistos como diferentes, temendo possíveis reações de agressividade por parte destes. Surgem então as práticas de violência nos diferentes espaços de convivência familiar, escolar e social. Essa violência pode manifestar-se de diversas formas: através de signos, símbolos, preconceitos, metáforas, desenhos... configurando o que se convencionou chamar de violência simbólica.

A violência é um fenômeno multideterminado e passou a fazer parte do cotidiano escolar aparecendo no desrespeito ao outro. Como ensina Salles, ainda no COLE,

o cotidiano escolar é marcado pela violência que aparece na forma de segregação, exclusão e indiferença ao outro, o diferente dele. A escola deve ter em conta que essas práticas têm a ver com as relações sociais e não são restritas ao indivíduo ou a sua personalidade. O pessoal, o social e o político estão emaranhados. Os valores invadem a escola e quando não discutidos educativamente, contribuem para a formação de preconceitos. É importante que se analise as práticas, os valores e informações que veiculam no âmbito escolar buscando o desvelamento e não o acobertamento das práticas de discriminação e intolerância.

Sem ignorar a complexidade da organização escolar e as limitações impostas pelas políticas públicas sociais vigentes, e considerando, como ensina Heller (1992), que o indivíduo deve ser visto na sua singularidade, não no seu particular, passamos a nos inquietar com muitas questões, dentre elas as seguintes: As políticas públicas adotadas em relação ao adolescente autor de ato infracional têm contribuído para a sua inclusão escolar? Por que as políticas públicas norteadoras dos sistemas de ensino nem sempre promovem a inclusão de todos os alunos? Como os professores, direção, professor-coordenador e agentes de serviço (antigo inspetor de alunos) vêem o estudante em conflito com a lei? Existe uma imagem fixada pelos professores ao estudante como a de um “aluno adolescente típico”? É possível perceber se o trabalho feito através do *Projeto Educação e Cidadania* contribuiu para a ampliação do repertório cultural do aluno, para o desenvolvimento de suas potencialidades de expressão, comunicação e convívio social? Como a escola avalia se esses alunos estão incorporando noções, valores e atitudes necessários no processo de mudança de suas vidas? As normas legais já mencionadas e os documentos norteadores de todas as escolas estaduais paulistas, como: Regimento Escolar, Plano de Gestão e Proposta Pedagógica, preconizam a inclusão, a permanência e a aprendizagem bem sucedida de todos os alunos? Isso, na prática, realmente ocorre em relação ao adolescente autor de ato infracional egresso³ da UIP da Fundação CASA, ou continuam apenas sendo prescrições legais que fazem parte de discursos?

Apesar de serem muitas as inquietações, este estudo propõe-se a analisar o *Projeto Educação e Cidadania* e investigar as suas contribuições para a inserção do aluno autor de ato infracional na escola. Nesse sentido, a proposta desta investigação é a de analisar uma ação decorrente de política pública efetivamente implementada e que requer uma avaliação dos seus resultados.

³ Por egresso entendemos todo adolescente que esteve internado na UIP do NAIA.

1. Objetivos

1.1. - Objetivo Geral

Analisar o *Projeto Educação e Cidadania* e investigar as suas contribuições para a inserção na escola, do adolescente autor de ato infracional, a partir do depoimento dos alunos egressos do NAIA e dos demais atores do cenário escolar.

1.2.- Objetivos Específicos

- 1 – Caracterizar, a partir dos depoimentos de alunos em cumprimento de medida sócio-educativa, o *Projeto Educação e Cidadania*, desenvolvido no NAIA.
- 2 – Caracterizar a trajetória escolar dos alunos egressos do NAIA.
- 3 – Identificar as representações e imagens da equipe gestora, professores, funcionários e alunos sobre o *Projeto Educação e Cidadania* e o adolescente autor de ato infracional.

2. Procedimentos Metodológicos

Conforme explicitado nos objetivos, nossa proposta é analisar o Programa Educação e Cidadania a partir do depoimento dos alunos egressos do NAIA e dos demais atores do cenário escolar. Para tanto, trabalhamos com todas as escolas da Diretoria de Ensino da Região de Americana nas quais foram matriculados alunos egressos do NAIA.

Esta é, de acordo com Cervo; Bervian e Silva (2007, p. 62) uma “Pesquisa Descritiva”, pois visa abordar “dados e problemas que merecem ser estudados, mas cujo registro não consta de documentos”.

Do ponto de vista da aplicação de métodos e técnicas de pesquisa, este trabalho, segundo Silva⁴, configura-se numa

Pesquisa Descritiva de *Caráter Diagnóstico*, porque visa ao estudo e descrição das características, propriedades e relações existentes na comunidade, grupo ou realidade pesquisada e remete-se a um pretérito que não pode ser modificado. (grifo nosso).

⁴ Informação verbal dada por Silva por ocasião de sua participação na Banca de Qualificação deste trabalho na UNESP/RC no ano de 2007.

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

Para a concretização dos objetivos propostos, empregamos os seguintes procedimentos:

2.1- Definição das escolas onde o estudo foi realizado

A investigação foi desenvolvida em todas as escolas de ensino fundamental e/ou médio dos Municípios de Americana e Santa Bárbara d'Oeste, nas quais estiveram matriculados alunos egressos do NAIA no primeiro semestre letivo do ano de 2007. Para tanto, foi feito um levantamento junto à Escola Estadual "Professor Silvino José de Oliveira" (vinculadora da classe instalada no NAIA).

Esclarecemos que, apesar do NAIA ser um órgão criado pela Prefeitura Municipal de Americana para atendimento dos adolescentes autores de ato infracional residentes naquela cidade, a UIP ali instalada tem recebido um número grande de adolescentes de Santa Bárbara d'Oeste, município também jurisdicionado à Diretoria de Ensino de Americana, razão pela qual investigaremos também escolas localizadas naquela cidade.

2.2 - Definição dos entrevistados

Foram entrevistados todos os alunos egressos do NAIA, matriculados e freqüentes nas escolas de Americana e Santa Bárbara d'Oeste, no primeiro semestre letivo do ano de 2007, um gestor, um professor, um agente de organização escolar e um aluno que estudava nas mesmas classes dos adolescentes autores de ato infracional.

2.3 - Realização de entrevistas

Primeiramente, realizamos entrevistas com alunos em cumprimento de medida sócio-educativa. Nessas entrevistas procuramos saber quais são as justificativas atribuídas para o cometimento do ato infracional, a caracterização do trabalho realizado no NAIA, as percepções sobre o *Projeto Educação e Cidadania* e a sua concepção de escola.

Em seguida, entrevistamos um membro da equipe gestora (diretor, vice-diretor ou professor-coordenador). Posteriormente, coletamos depoimentos de um professor de Língua Portuguesa ou de Matemática que lecionava nas salas de aula

em que estudavam os alunos participantes desta pesquisa. A opção por esses professores derivou do fato de serem aqueles os componentes curriculares com maior número de aulas semanais.

Realizamos também entrevistas com um agente de organização escolar (antigo inspetor de alunos) que trabalhava no período em que estudavam esses alunos.

Finalmente, entrevistamos um aluno de cada uma das classes em que estudavam os adolescentes objeto desta investigação. Este aluno foi escolhido por meio de sorteio.

Todas as entrevistas foram semi-estruturadas, gravadas e posteriormente transcritas.

As entrevistas foram elaboradas com roteiro semi-estruturado, por ser esse um recurso que oferece melhor condição de comparação de dados entre os sujeitos que nas entrevistas abertas (BOGDAN & BIKLEN, 1994). O roteiro foi construído a partir de temas e subtemas que procuraram contemplar os objetivos da investigação, bem como para servir como guia nos questionamentos feitos com cada entrevistado.

Buscamos nos depoimentos destes entrevistados, identificar as representações e imagens construídas sobre o adolescente autor de ato infracional; as concepções sobre o *Projeto Educação e Cidadania* desenvolvido no NAIA; o conhecimento sobre o ECA; as percepções a respeito do seu próprio trabalho e finalmente saber que papel a escola desempenha na vida de um aluno em conflito com a lei.

2.4 - Observação

Observamos a interação estabelecida entre os alunos em cumprimento de medida sócio-educativa e os professores, funcionários, gestores e outros alunos. A observação foi feita nas salas de aula e demais espaços escolares, inclusive no pátio nos momentos de intervalo das aulas. Essas observações constituíram-se em dados complementares aos obtidos por meio das entrevistas.

2.5 - Levantamento da trajetória escolar dos alunos

Para a análise da trajetória escolar dos alunos objeto deste estudo, foram pesquisados junto à escola seus históricos e registros escolares, para verificar

dados relativos a frequência, evasão, ocorrências disciplinares e desempenho escolar.

Buscamos também, visando compreender os dados sobre a trajetória escolar dos alunos, levantar dados a respeito da sua frequência e participação no *Projeto Educação e Cidadania*. Para tanto, analisamos documentos emitidos pelo NAIA e entregues na escola por ocasião da matrícula ou do seu retorno à instituição escolar.

2.6 - Análise dos dados

A escolha dos instrumentos metodológicos utilizados para a análise dos depoimentos e sua categorização baseou-se em Bardin (2007) e em Lüdke e André (1986, p. 45), sendo que, para essas últimas, a tarefa de análise dos dados

implica, num primeiro momento, na organização de todo o material coletado, dividindo-o em partes, relacionando-as e procurando identificar nele tendências e padrões relevantes. Num segundo momento essas tendências e padrões serão reavaliados, buscando-se relações e inferências num nível de abstração mais elevado.

Com isso procuramos identificar algumas categorias para análise que surgiram dos próprios dados coletados.

Buscamos comparar o depoimento dos alunos em cumprimento de medida sócio-educativa e dos demais entrevistados, a trajetória escolar daqueles alunos e as observações feitas. Objetivamos também relacionar essas informações à bibliografia pertinente. Com tudo isso, pretendemos cumprir o objetivo deste trabalho de: 1 – Caracterizar, a partir dos depoimentos de alunos em cumprimento de medida sócio-educativa, o *Projeto Educação e Cidadania*, desenvolvido no NAIA; 2 – Caracterizar a trajetória escolar dos alunos egressos do NAIA e 3 – Identificar as representações e imagens da equipe gestora, professores, funcionários e alunos sobre o “Projeto Educação e Cidadania” e o adolescente autor de ato infracional.

3. Estrutura do Trabalho

Este estudo está organizado em seis capítulos e conclusões. No primeiro capítulo buscamos analisar as políticas de atendimento à criança e ao adolescente no Brasil; no segundo enfocamos o adolescente autor de ato infracional e a escola; no terceiro tratamos da criação do NAIA, da instalação da UIP e da implementação e análise do *Projeto Educação e Cidadania*; no quarto analisamos as escolas e os

entrevistados; no quinto apresentamos as vozes dos adolescentes autores de ato infracional; no sexto capítulo trazemos as vozes dos demais atores do cenário escolar, e na última parte apresentamos as conclusões.

Esperamos que os resultados desta pesquisa possam contribuir com o nosso trabalho nas escolas e em outros espaços nos quais atuamos com o de outros profissionais comprometidos com a educação neste país e também servir para nortear ações de políticas públicas relativas ao atendimento à criança e ao adolescente, especialmente ao autor de ato infracional.

Capítulo I

As políticas de atendimento à criança e ao adolescente no Brasil

"Eu sempre sonho que uma coisa
gera, nunca nada está morto. O que
não parece vivo, aduba. O que
parece estático, espera".
Adélia Prado

Este capítulo pretende analisar a história das políticas para a infância⁵ e a adolescência no Brasil, considerando o conjunto das relações sociais, políticas, econômicas e ideológicas, historicamente construídas no âmbito da sociedade e do Estado, buscando trazer à tona as mais diversas práticas que, ao longo destes quinhentos anos, foram marcadas por contradições, mudanças e transformações. Historiadores e demais estudiosos do assunto, quer sejam apoiados em fontes documentais, quer em suas observações e reflexões, têm lançado luz sobre essa importante problemática e muito contribuído para a compreensão da evolução histórica desse atendimento.

Um olhar sobre esse passado mostra como foi realizado o atendimento dessa parcela da população. Esses “cuidados” ficaram inicialmente sob a responsabilidade dos jesuítas, passando em seguida para os escravocratas e daí para as câmaras municipais, rodas de expostos, asilos de infantes, higienistas, filantropos, polícia, reformatórios, casas de correção, patrões (no caso da criança trabalhadora), a família (filhos seus e os chamados de “criação”), o Estado, juízes de menores, promotores de justiça e a sociedade civil. (RIZZINI, 1995; DEL PRIORE, 1998; MARCÍLIO, 1998; DEL PRIORE, 1999; RIZZINI, 2001).

A análise desse panorama do atendimento a crianças e adolescentes pretende revelar como e porque essa parcela da população, principalmente os mais pobres, foi classificada e categorizada ao longo do tempo. Para tanto, faz-se necessário entender de que forma se deu essa produção. Assim, a fundamentação teórica está alicerçada, de acordo com Silva⁶, em três grupos distintos de estudiosos.

⁵ No decorrer deste trabalho, é empregado, por vezes, o termo infância como sinônimo de criança ou ainda no lugar de adolescência ou adolescente. Isso ocorre porque de acordo com Rizzini (1997), o termo infância, no decorrer do século XIX, era empregado para designar os anos de desenvolvimento do indivíduo até que atingisse a maioridade.

⁶ Informação verbal dada por Silva por ocasião de sua participação na Banca de Qualificação deste trabalho na UNESP/RC no ano de 2007.

O primeiro deles é formado por historiadores como Marcílio, Mesgravis, Del Priore, Londoño, Santos, Souza e Leite. O segundo grupo foca o estudo da legislação e é constituído por Rizzini, Arantes, Faleiros e Fernandes e o terceiro grupo é representado por teóricos e analistas do ECA como Volpi, Passeti, Costa, Silva, Liberatti e Pereira.

1. A Criança: da Colônia ao Império

De acordo com Silva (1997, p. 48), “a preocupação com o menor no Brasil é bem mais antiga do que parece indicar a literatura produzida nos últimos anos”. Fernandes (1998, p. 111) corrobora essa afirmação ao dizer que “o ano de 1693 representa o marco inicial, historicamente registrado, de providência oficial em torno da proteção à infância no Brasil – Colônia”. Essa autora embasa-se em Campos, segundo o qual,

a legislação brasileira a respeito de menores teria surgido no Brasil com a Carta Régia de 1693, que determinava ao Governador da Capitania do Rio de Janeiro que ficasse com as crianças enjeitadas ou ao desamparo, aos cuidados das Câmaras e dos bens do Conselho. (CAMPOS, 1978, p. 92, Apud FERNANDES, 1998, p. 111)

Todavia, em muitos casos, houve omissão, negligência, falta de assistência e de interesse pelas crianças expostas⁷ (DEL PRIORE, 1992; MARCÍLIO, 1998). Ressaltam ainda Mendez e Costa (1994, p. 123), relativamente ao atendimento às crianças pobres e abandonadas que, “da chegada dos colonizadores até o início do século XX não se registra, no corpo do Estado brasileiro, a presença de ações que possam ser caracterizadas como política social”.

⁷ A infância reconhecida como necessitada de assistência era comumente designada de “orphã” e “exposta”. O termo órfão abrangia também crianças que tivessem perdido apenas um dos pais, segundo o dicionário de Antonio Maria Couto, de 1842. Lê-se no Aviso N. 312, de 1859 que, “... a menor, filha de pai incógnito, e que tem mãe viva, he orphã em face das Leis do Paiz” A criança exposta ou “engeitada” era aquela que não a “quizerão receber, e sustentar, ou criar”, (ibid). Mais para o final do século usava-se com freqüência o termo “desvalido”, cujo significado seria “aquelle que não tem valimento – desgraçado, miserável; e parte de “desvalêr” (Dicionário de Candido de Figueiredo, 1899). (RIZZINI, 1995, p. 104).

De acordo com Del Priore (1999), as expressões encontradas nos documentos, utilizadas para se definir a criança eram “meúdos”, “ingênuos”⁸ e “infantes”.

Para Marcílio (1998), os jesuítas, detentores de plenos poderes missionários e de civilização dos índios, não se interessaram em cuidar das crianças abandonadas, assim como das ilegítimas e das escravas. Embora tivessem criado colégios desde os primeiros tempos da colonização em várias cidades e vilas, tais como Salvador, Porto Seguro, Olinda, Vitória, São Paulo, São Vicente e Rio de Janeiro e fossem os detentores da hegemonia educacional, nunca se interessaram pela educação dos desvalidos e desamparados, de tal maneira que nunca qualquer criança exposta foi aceita num desses colégios. No período colonial, nem o Estado nem a Igreja assumiram a assistência desses abandonados. Sua atuação era indireta, e feita através do controle legal e de apoios financeiros não permanentes. Nessa época, quem se ocupou dos cuidados da criança desvalida e sem família foi a sociedade civil.

Ainda segundo Marcílio (1998), essa fase, que vigorou do período colonial até o século XIX, teve como principal característica o assistencialismo sem que houvesse nenhuma participação de cunho social. Através da caridade e da beneficência, pessoas ricas e poderosas, baseadas na religião, esperavam como contrapartida pela caridade efetuada com crianças abandonadas a salvação de suas almas no futuro e o reconhecimento da sociedade por sua benemerência no presente. Essas atitudes tinham também um sentido ideológico que era o de manter a situação e preservar a ordem através de comportamentos passivos e conformistas.

Quando D. João VI desembarcou no Brasil com sua corte em 1808, vigoravam as Ordenações Filipinas. De acordo com essas Ordenações, a imputabilidade penal iniciava-se aos sete anos, eximindo-se o menor da pena de morte e concedendo-lhe redução da pena. Entre dezessete e vinte e um anos havia um sistema de “jovem adulto”, o qual poderia ser inclusive, condenado à morte, ou dependendo das circunstâncias, ter sua pena reduzida.

⁸ “Ingênuo” era a expressão usada para designar os nascidos livres com a Lei do Ventre Livre, de 1871. (Rizzini e Rizzini, 2004, p. 27).

Segundo Botin (2007, p. 11 – 12),

de um modo geral as leis utilizadas nas instâncias jurídicas relativas à infância se baseavam nas Ordenações Filipinas e estavam organizadas em “Compêndios”. A legislação civil, durante boa parte do Império e na “primeira” República, não estava compilada em um único livro. Assim, a lei passava a ser incorporada ao compilado, só depois de discutida e aprovada. Foi verificado, durante a análise das fontes pesquisadas, que as posturas promulgadas em relação à orfandade cresceram ao longo do período analisado. Se antes da década de 1850 a legislação orfanológica tratava basicamente de elucidar problemas relativos às partilhas e heranças, no final do século XIX, o volume de decretos sobre regularização da orfandade e dos assuntos relativos às famílias aumentou significativamente. Parece que conforme as discussões acerca da temática infantil cresciam, principalmente após a Lei do Ventre Livre, as crianças passaram a ser objeto de preocupação dos espaços jurídicos.

Para Cabral e Sousa (1999), o processo de colonização do Brasil foi orientado por interesses mercantilistas europeus cujas práticas marcaram parcelas da população, particularmente a classe pobre e marginalizada, ou seja, os indígenas, os negros e as crianças abandonadas.

Ensina Silva (2005) que,

o Brasil, até 1824, não teve uma Constituição. Regia-se única e exclusivamente pela legislação portuguesa, que, por sua vez, era uma adaptação consuetudinária do Direito Romano. Isto significa dizer que a codificação promovida pelo imperador Justiniano (527 – 565 d.C.) manteve-se viva até a formação dos Estados Nacionais, apesar das adaptações sofridas, por influência da Igreja Católica, de bárbaros e mouros e da criação exclusiva do Direito Penal pelo rei nas legislações Manuelinas, Filipinas e Afonsinas. Estas leis não previam assistência alguma às crianças, que eram vistas como adultos em potencial, porém com menor dignidade e necessidade de cuidados. Ainda mais os “vadios”, “meninos de rua”, filhos de escravos, em sua maioria, que após a Lei Áurea foram frontalmente atacados por um decreto do Parlamento, de modo a serem internados em asilos correcionais para evitar que, por falta de instrução e qualificação, permanecessem nas ruas, “enfeando” os palcos da alta sociedade.

Relativamente ao poder público, relata Marcílio (1998) que somente as câmaras municipais tinham a responsabilidade de assistir os pequenos enjeitados. Estas tinham a permissão do Rei para delegar esses serviços de proteção a outras instituições. Assim, foram firmados convênios, principalmente com as confrarias das Santas Casas de Misericórdia, que implantaram as Rodas e “Casas dos Expostos” para o recolhimento de crianças pobres e “desvalidas”.

Desde o século XVI, as câmaras municipais eram obrigadas pelas Ordenações do Reino a criarem os órfãos e desvalidos, o que era feito através de pagamento a amas-de-leite ou a famílias que as recolhiam, batizavam-nas e depois

levavam-nas à Câmara local que lhes pagava o auxílio para a criação daqueles pequenos órfãos. Durante todo esse tempo, no entanto, as câmaras municipais raramente assistiram todas as crianças expostas em suas áreas de jurisdição e, com isso, aqueles que não conseguiram ser cuidados por meio da caridade alheia terminavam morando ou perambulando pelas ruas em busca de sobrevivência, o que acabou, em muitos casos, levando-os à mendicância, à prostituição e ao crime. (DEL PRIORE, 1992 e MARCÍLIO, 1998).

Segundo Del Priore (1992), a aprovação da Lei do Ventre Livre, que sancionou a libertação dos nascituros do trabalho escravo, deu-se motivada por argumentos emancipacionistas de inspiração liberal, sem que fossem criadas as devidas condições sociais, causando assim dois grandes problemas: de um lado, muitos filhos de escravas foram reescravizados por não terem sido estabelecidos os meios eficazes para impedir essa prática; de outro lado, houve um aumento no número de abandono de crianças negras na cidade do Rio de Janeiro. Ainda segundo a autora, existe praticamente consenso na historiografia de que os efeitos da libertação dos nascituros não teriam contribuído em quase nada para a transformação do sistema escravista no Brasil. Isso porque a imensa maioria dos proprietários continuou a utilizar os serviços dos filhos de suas escravas, situação essa que fez com que, na prática, elas só teriam se tornado libertas, juntamente com os escravos, em 1888. Conforme já foi dito, ao mesmo tempo em que essa escravização das crianças continuava, havia um significativo aumento de abandono de crianças negras como consequência da Lei do Ventre Livre. Desde o século XVIII, o Estado do Rio de Janeiro foi palco de abandono de grande número de crianças que eram enjeitadas e largadas nas ruas e em terrenos baldios.

Entretanto, o sistema de proteção à infância *desvalida* que mais perdurou, estendendo-se por toda a história do Brasil, do século XIV até, seguramente, a última década do século XX, foi o *informal*, segundo Marcílio (1998, grifo do autor). Essa forma de atendimento consistia no recolhimento e criação, por famílias ou indivíduos, de crianças recém-nascidas deixadas nas portas de suas casas, igrejas ou outros locais. Para essa autora, este sistema é o mais amplo e o mais presente em toda a história do Brasil e difere dos adotados em outros países, nos quais a responsabilidade pelas crianças enjeitadas ou expostas era das instituições. Isso leva a crer que foi o comportamento religioso que acabou influenciando as famílias que se compadeciam dos pequenos abandonados e os abrigavam em seus lares.

Entretanto, além da religião, havia também razões econômicas para tais práticas, uma vez que, sendo a sociedade brasileira escravista, portanto, não-assalariada, incorporar uma criança abandonada à família significaria, com o tempo, dispor de mão-de-obra gratuita. No entanto, a forma institucional eram a “Roda” e a “Casa dos Expostos”.

1.1 - A Roda e a Casa dos Expostos

Conforme relata Arantes (1995, p. 191), a Roda foi um mecanismo criado para acolher crianças abandonadas, sendo que diversas denominações passaram a ser empregadas de forma corrente para designá-las: *enjeitados, deserdados da sorte ou da fortuna, infância desditosa ou infeliz, expostos e desvalidos*.

De acordo com Arantes (1995, p. 191), a Roda consistia num

[...] aparelho, em geral de madeira, de formato de um cilindro, com um dos lados vasados, assentado num eixo que produzia um movimento rotativo, anexo a um asilo de menores. A utilização desse tipo de engrenagem permitia o ocultamento da identidade daquele (a) que abandonava. (...) A manutenção do segredo sobre a origem social da criança resultava da relação promovida entre abandono de crianças e amores ilícitos. Os espaços especialmente destinados a acolher crianças visavam, num primeiro momento, absorver os frutos de tais uniões. Com o tempo, essas instituições passaram a ser utilizadas também por outros motivos [...] Casa dos Expostos, Depósito dos Expostos e Casa da Roda eram designações correntes no Brasil para os asilos de menores abandonados.⁹

Segundo Leite (1992), a Roda dos Expostos existiu na França e em Portugal, sendo daí trazida para o Brasil no século XVIII e foi instituída pelos governantes com o propósito de salvar a vida dos recém-nascidos abandonados e depois forçá-los a realizar trabalhos produtivos. Essas Rodas foram criadas em diversas localidades do Brasil. A da Bahia foi instalada em 1726, funcionando até 1935; a de São Paulo foi fundada em 1825, perdurando até 1948; em Minas Gerais – apesar de, ao que tudo indica, ter sido o local com um grande número de abandonos –, só foi instalada em 1831. Souza (1992) pesquisou a vida cotidiana em Minas Gerais na segunda metade do século XVIII, através de registros feitos num livro pertencente ao Acervo Documental da Câmara Municipal de Mariana intitulado “Livro de Matrícula de Expostos nº. 558”. Referidos registros foram feitos pelo Senado da Câmara e dizem respeito a dados sobre crianças abandonadas nas ruas e logradouros públicos na

⁹ Texto extraído de Gonçalves, In: Almeida, 1987, p. 37 – 38, citado por Arantes.

cidade de Mariana entre 1751 e 1779. Segundo a autora, evidências levam a crer que em Minas Gerais, justamente a capitania mais urbanizada da Colônia, o Senado da Câmara tinha a função de dispor da vida das crianças abandonadas e que durante o século XVIII a exposição de crianças cresceu de forma alarmante. A Roda dos Expostos de Vila Rica só foi concretizada após longos e exaustivos debates a partir de 1831. Nas Minas Gerais, a responsabilidade pela criação dos enjeitados ficava a cargo das Irmandades ou das Câmaras, sendo que estas últimas nem sempre honraram seus compromissos com o pagamento das mensalidades aos criadores ou às amas de leite que, dessa forma, deixavam de cumprir sua obrigação de apresentarem periodicamente as crianças às Câmaras, o que pode, pelo menos em parte, ter sido a explicação para o alto número de mortes entre crianças enjeitadas. Quanto à do Rio de Janeiro, sua instalação se deu em 1738, graças à doação feita por um rico comerciante carioca chamado Romão de Mattos Duarte. (DEL PRIORE, 1992; PILOTTI ; RIZZINI, 1995).

Arantes (1995, p. 191), menciona a existência de uma carta régia de 1693 que “ordenava ao Governador da Capitania do Rio de Janeiro, Antonio Paes Sândi, que os expostos fossem criados à custa do poder público”. E afirma ainda nessa mesma obra: “No entanto, como tem sido muitas vezes a regra no Brasil, esta carta permaneceu esquecida e, apenas em 1738, cria-se a Roda do Rio de Janeiro”.

Segundo Del Priore (1992), a entrega dos expostos era vigiada dia e noite por uma pessoa denominada “ama-rodeira”, que tinha por obrigação, além de vigiar, também recolher e comunicar a entrada das crianças ao administrador da Roda. A Santa Casa fazia um registro pormenorizado com as marcas dos enjeitados, inclusive com o enxoval ou bilhetes que porventura fossem deixados junto da criança. Esse procedimento era feito em cumprimento à vontade expressa no testamento do seu fundador, com a finalidade de facilitar sua futura identificação por parte de familiares. Relatam Lima e Venâncio (1992, p. 67) que “nesse registro também vinha indicada, até 1886, a cor da criança: branca, parda ou negra”.

Ainda de acordo com Del Priore (1992), os enjeitados ficavam na Casa da Roda no prazo de um a dois meses, sendo que o índice de mortalidade variava de 50 a 70%. Os sobreviventes, no final desse período, eram mandados para as “criadeiras” e lá permaneciam até atingir a idade de sete anos. Criadeiras eram mulheres pagas pela Santa Casa de Misericórdia. Ao completarem sete anos as crianças eram encaminhadas ou para famílias adotivas ou ainda para o Arsenal da

Marinha e para o Recolhimento das Órfãs, no caso dos meninos e das meninas, respectivamente. Tanto nos primeiros sete anos sob a responsabilidade de mulheres criadeiras quanto nos sete seguintes numa dessas duas instituições, as crianças tinham que trabalhar gratuitamente. Depois dos quatorze anos poderiam receber salários por seu trabalho. Mesmo nos países desenvolvidos, o abandono, a doação das crianças e a alta taxa de mortalidade infantil nem sempre eram vistos como exploração da infância.

A Roda, segundo Del Priore (1992), funcionou durante os séculos XVIII e XIX e era utilizada por pessoas pobres que não possuíam recursos materiais para cuidar de seus filhos; mulheres da elite que queriam proteger a honra de famílias, escondendo o fruto de amores ilícitos; senhores de escravos que abandonavam crianças escravas para alugar suas mães como amas-de-leite. Relatam Arantes e Faleiros (1995) que, além dessas, havia outras razões para o número cada vez mais crescente de crianças depositadas nas Rodas: a não assunção pelos escravagistas do ônus decorrente da criação dos filhos das escravas em idade não produtiva; a esperança que muitos escravos tinham de que, entregando seus filhos à Roda, estes pudessem se tornar livres e ainda pelo fato de pais deixarem seus filhos recém-nascidos adoecidos ou já mortos, para que tivessem um enterro digno.

Para Soares (In, ORLANDI, p. 78 - 80, apud ARANTES, 1995, p. 192), além das explicações acima apontadas para o número crescente de crianças abandonadas nas Rodas,

[...] uma outra razão freqüentemente escapa ao pesquisador da história social da criança: as inúmeras epidemias de febre amarela, cólera e varíola que se abateram sobre o Rio de Janeiro, por exemplo, de 1853 a 1879, fazendo grande número de vítimas, dizimando famílias inteiras e deixando crianças órfãs ou em estado de necessidade.

Até as três últimas décadas do século XIX, a Casa dos Expostos da Misericórdia foi o único estabelecimento que recolhia e cuidava de crianças abandonadas. Entretanto, nessa época, começam a surgir muitas críticas de pessoas notáveis da sociedade quanto àquele tipo de atendimento. Essas críticas iam desde o que poderia ser chamado de má administração da Santa Casa, até o atendimento dos enjeitados num sistema caritativo, que servia para manter e alimentar a situação de mendicância e de parasitismo existentes nas cidades do país. Como alternativa, esses críticos propunham a criação de orfanatos-escolas

rurais que deveriam ser geridos por famílias que cuidariam dos abandonados, recebendo em troca a propriedade da terra. Assim, desde a década de 1870, no Rio de Janeiro, surgem instituições destinadas ao atendimento de menores abandonados. A educação nesses locais era direcionada para o trabalho agrícola e artesanal. A partir desse modelo e com essa finalidade, foram fundados em 1873 a Escola de Aprendizes Marinheiros e, em 1875, o Asilo Agrícola Santa Isabel. Como foi dito, as condições urbanas do Rio de Janeiro acabaram apresentando alternativas rentáveis ao aproveitar o trabalho das crianças enjeitadas. (DEL PRIORE, 1992).

1.2 - O Código Criminal do Império

Relata Rizzini (1995, p. 104) que, logo após a Independência do Brasil, o “interesse jurídico relativo aos indivíduos menores de idade aparece atrelado às discussões em torno da primeira lei penal do Império – o Código Criminal de 1830”. Afirma ainda que “Em termos históricos, esta lei pode ser considerada como um grande avanço, pois até então vigoravam as Ordenações do Reino de Portugal, cujas medidas punitivas foram abolidas por serem consideradas bárbaras”.

Segundo Londoño (1992), o Código Criminal do Império de 1830 definiu, com respeito à responsabilidade penal e às penas, três períodos de idade: o primeiro, referente aos menores de 14 anos, considerados como não responsáveis penalmente, sendo que para os escravos, só teria validade a partir de 1885; o segundo, relativo aos maiores de 14 e menores de 17 anos aos quais “poderá o juiz parecendo-lhe justo, impor-lhe as penas de cumplicidade” e o terceiro período, que fixou o limite de 21 anos para a imposição de penas severas. Contudo, se fosse estabelecido que os menores de 14 anos atuavam com discernimento, o diploma legal admitia que, a critério do juiz, fossem eles recolhidos a casas de correção até os 17 anos. Como as instituições para menores só surgiram no final do século XIX, as crianças que foram condenadas eram encaminhadas para a prisão comum.

Para Rizzini (1995), nas primeiras décadas do Brasil Império, o cerne da legislação será em torno do “recolhimento de crianças órfãs e expostas”. A responsabilidade pelos cuidados com essa parcela da população era da Igreja, que recebia subsídios dos cofres públicos. Outra característica marcante da legislação vigente era, sobretudo na segunda metade do século XIX, a preocupação com a formação educacional das crianças. Havia incentivo para que se abrissem escolas,

sendo que a pobreza não deveria ser impedimento para que a criança tivesse acesso a ela.

2. A criança e o adolescente: do Brasil Império ao Brasil República até meados da década de 1920

Observa Silva (1997) que a principal causa do abandono de crianças tem sido historicamente atribuída à desestruturação familiar e destaca que esse processo iniciou-se com a exploração da mulher indígena pelo homem branco e com a utilização de mão-de-obra escrava. Para ele,

a persistência de vários séculos de crescente desenvolvimento de agricultura, do comércio e da indústria com base na mão-de-obra escrava deu-se a custo da desagregação familiar de centenas de tribos e de milhares de famílias negras. (SILVA, 1997, p. 48).

Aponta ainda Silva (1997, p. 48) que, tanto as atividades do tráfico negreiro quanto a venda dos escravos e a sua distribuição pelo país, foram orientadas pela separação dos membros da família ou pessoas de uma mesma tribo e que esta separação foi uma estratégia utilizada “com o único propósito de eliminar todas as possibilidades de reorganização e de resistência dos negros”.

A partir de 1850, a legislação começa a tratar de matérias relativas aos escravos e seus filhos. Em 1852, o Ministério de Negócios da Justiça do Rio de Janeiro declara ao Presidente da Província de São Paulo que as disposições do Código Criminal são “também aplicáveis aos escravos menores”. A mais importante lei para os filhos dos escravos foi a de Nº. 2.040, de 28 de setembro de 1871, que declarava,

serem de condição livre os filhos de mulher escrava que nascerem desde a data desta lei, libertos os escravos da Nação e outros, e providencia sobre a criação e tratamento daqueles filhos menores e sobre a libertação annual de escravos. (Lei Nº. 2.040/1871).

A lei conhecida como do *Ventre Livre* previa que a partir de sua promulgação, os filhos de escravos nasceriam libertos. Todavia, como seus pais permaneciam cativos, essa liberdade ficava condicionada à vontade do Senhor de Escravos, uma vez que, este, ao *criá-los* até os 8 anos de idade, passava a ter o direito de usufruir de seu trabalho até que completassem 21 anos, ou então poderiam entregá-los ao Estado, recebendo em troca, uma indenização. E por ser a economia agrícola da

época essencialmente escravocrata, era mais vantajoso manter os filhos dos escravos.

Grandes transformações políticas ocorreram nos últimos anos do século XIX, trazendo como consequência profundos reflexos na vida social brasileira.

Afirma Sodré (1994, apud RIZZINI, 1995, p. 110) que,

o Brasil procurava firmar-se enquanto nação independente, apesar das fortes amarras à ideologia colonialista tão entranhada à cultura que se desenvolvia no país, encabeçada por uma elite que se constituía à imagem do colonizador europeu.

Para Rizzini (1995, p. 110 - 111),

a legislação da época revela em seu conteúdo a preocupação do país em torno de um reordenamento político e social. Estávamos às voltas com o florescimento das idéias de identidade nacional, que dominarão o país a partir da passagem para o século XX. É dentro deste contexto que se pode entender o surgimento de uma crescente preocupação com a infância. Contudo, uma preocupação diferente da registrada no Brasil Império. Embora predominasse por algum tempo o enfoque de cunho religioso e caritativo na ação de assistência à criança, o Brasil República terá na esfera jurídica o principal catalisador da formulação do problema e da busca de soluções para o mesmo. O final do século marca, a nosso ver, um novo ciclo em relação à trajetória da legislação sobre a infância. [...] Pode-se dizer que as duas primeiras décadas do século XX constituem o período mais profícuo da história da legislação brasileira para a infância. É grande o número de leis produzidas na tentativa de regulamentar a situação da infância, que passa a ser alvo de inúmeros discursos inflamados nas Assembléias das Câmaras Estaduais e do Congresso Federal.

Nessa mesma obra a autora afirma que, embora os discursos relativos à criança parecessem defendê-las incondicionalmente, ao se fazer um exame mais atento dos decretos da época, constata-se que aquela era vista como uma ameaça à “ordem pública” e como um elemento desclassificado da sociedade por “perturbar a ordem, a tranqüilidade e a segurança pública”. Assim, o problema da criança passa a exigir intervenção no sentido de educar ou corrigir os “menores”¹⁰ para que se transformassem em cidadãos úteis e produtivos para o país.

Isso revela que havia “uma oscilação entre a defesa da criança e a defesa da sociedade contra essa criança”. (RIZZINI, 1995, p. 111).

¹⁰ Esclarece Rizzini (1995, p. 112) que, de acordo com a terminologia da época, emprega o termo “menor”, nascido do discurso jurídico em ascensão e amplamente utilizado para designar os indivíduos que não tivessem atingido a maioridade penal e civil, variando de acordo com a legislação vigente. Embora em termos jurídicos “menor” designe qualquer indivíduo menor de idade, o termo foi sendo associado aos segmentos empobrecidos da sociedade.

Com efeito,

logo nos primeiros meses da República, ainda durante o Governo Provisório, foram decretadas algumas medidas legislativas voltadas à infância desvalida. [...] A legislação indicava a preocupação presente com a criança atingida pela pobreza, enfatizando-se as más condições que adviriam no futuro (para ela e para o país) – vadiagem e criminalidade. (RIZZINI, 1995, p. 117).

O ano de 1888 foi marcado pela assinatura da Lei nº. 3.353, que declarava extinta a escravidão no Brasil. Neste mesmo ano, a Comissão de Constituição e Legislação do Paço da Câmara dos Deputados propõe um Projeto, cujo objetivo seria preparar um Parecer sobre o Projeto “Repressão da Ociosidade”. Esse documento, de acordo com Rizzini (1995, p. 115),

marca o início de um domínio explícito da ação jurídica sobre a infância. Nele encontramos os principais elementos que caracterizam a trajetória seguida nas décadas subseqüentes.

Os registros da época informam que havia uma população que habitualmente vagava pelas vias públicas e que havia uma preocupação no sentido de reprimir a ociosidade como parte do processo de transformação que ocorria nas relações sócio-econômicas nesse período de transição para a ordem capitalista.

Logo no início da República, foram decretadas normas legais referentes à infância desvalida, destacando-se a criação do “logar de juiz municipal e de órfãos” em diversos Estados e o Decreto nº. 439, através do qual o Governo previa as duas instituições existentes no Rio de Janeiro até que fossem criadas outras para atender crianças órfãs, abandonadas e desvalidas.

2.1 - O Código Penal de 1890

Nesse contexto histórico é promulgado em 1890 o Código Penal Brasileiro. Prossegue a autora naquela mesma obra dizendo que, apesar de constituir-se no principal marco jurídico do início do período republicano, o Código Penal foi criticado por ter sido elaborado de forma apressada e, por concordar com as críticas feitas quanto aos dispositivos relativos à infância, afirma que

surpreende o endurecimento da lei em relação ao Código Criminal de 1830, ao rebaixar a idade penal de 14 para 9 anos, numa época de franco debate sobre a prevalência da educação sobre a punição para a criança. (RIZZINI, 1995, p. 117).

Análoga a essa é a opinião de Londoño (1992), ao afirmar que o Código Penal de 1890 em quase nada contribuiu para melhorar a situação da criança, pois, além de estabelecer em 9 anos o limite mínimo de inimputabilidade, definiu que o menor de 14 anos sofreria punição quando o juiz declarasse ter havido discernimento no cometimento da falta. Assim, crianças maiores de 9 e menores de 14 anos que tivessem agido conscientemente eram recolhidas a estabelecimentos disciplinares industriais, “pelo tempo que ao juiz parecer” e não deviam permanecer lá depois de 17 anos (artigos 27, 30, 42 e 48 do Código Penal de 1890). Enfatiza também que a principal mudança em relação ao Código do Império era que a recuperação desses menores não se daria mais pela simples encerramento numa simples instituição, mas sim numa instituição de caráter industrial, deixando transparecer a pedagogia do trabalho coato como o principal recurso para a regeneração daquele que não se enquadrava no regime produtivo vigente. Ainda segundo esse mesmo autor, contra esse sistema surge Tobias Barreto, para quem, mais do que a própria idade, a consciência do ato praticado é que deveria definir se a criança teria condições de responder por sua conduta, e propunha a instrução como critério para definir a responsabilidade penal, por entender que há relação direta entre conhecimento e responsabilidade. Com base nessa premissa, defendia que a menoridade penal deveria estender-se até os 18 anos.

2.2 - As primeiras instituições correcionais

De acordo com Rizzini (1995), somente em 1893, com o Decreto nº. 145, o Governo foi autorizado a fundar uma colônia correcional. Referido Decreto tratava da questão prevista em 1830 de separar jovens delinquentes de adultos nas prisões e ainda trazia em seu bojo uma discussão sobre a prevenção e recuperação da criminalidade infantil. Esse decreto abriu caminho para outras determinações. O debate e as leis seguiam tratando, de um lado, da infância abandonada e, de outro, dos delinquentes.

Na passagem do século XIX para o XX, detecta-se uma preocupação cada vez mais crescente com a criminalidade infantil, fenômeno esse verificado internacionalmente. A partir de então, a ênfase passou a ser dada a um conjunto de leis que atacassem o problema como um todo: a infância pobre e desassistida e a delinquente. Assim, em vários fóruns, passou-se a discutir a questão da internação de menores.

Relata Santos (1999) que, premido por juristas e autoridades policiais, em 1902 o Poder Público elabora e publica em 10 de outubro de 1904, a Lei nº. 844/SP¹¹. Esta autorizava o governo a fundar um instituto disciplinar e uma colônia correcional.

Ainda de acordo com Santos (1999, p. 224),

a Colônia Correcional destinaria-se ao enclausuramento e correção, pelo trabalho, “dos vadios e vagabundos” condenados com base nos artigos 375; 379; 399 e 400 do Código Penal, e o Instituto Disciplinar destinaria-se não só a todos os criminosos menores de 21 anos, como também aos “pequenos mendigos”, vadios, viciosos, abandonados, maiores de 9 e menores de 14 anos” que lá deveriam ficar até completarem 21 anos.

Prossegue o autor informando que o encaminhamento dos jovens para o instituto disciplinar era feito sempre através de sentença do Juiz de Direito. No Instituto, as crianças e adolescentes jovens eram separados de acordo com os crimes cometidos e as penas aplicadas pela Justiça, e ali passavam a realizar trabalho agrícola. Afirmar ele também que mais uma vez a pedagogia empregada era a do trabalho, através da qual se buscava doutriná-los para que se adaptassem à vida da cidade regida pela lógica da produção. Além do trabalho agrícola, eram ministradas aulas de “ginástica moderna” e instrução militar. Quanto à educação, embora o instituto tivesse um projeto, pode-se afirmar que não cumpriu sua tarefa. Muitos dos que ali permaneceram por longos períodos saíram semi-analfabetos. A jornada de trabalho era de aproximadamente onze horas diárias, nas quais estava incluído o tempo destinado às aulas e ao descanso.

2.3 - Criança e criminalidade no início do Brasil República

Segundo Del Priore (1999), ainda no século XIX, os filhos dos pobres não tinham acesso à educação, pois a expectativa para eles era de que deveriam ser cidadãos úteis e produtivos na lavoura. Apenas uma pequena elite recebia educação através de professores particulares. Com a vinda dos imigrantes no início do processo de industrialização que se deu no final do século XIX, crianças e adolescentes passaram a trabalhar nas fábricas, premidos pela situação de miséria de seus familiares. Mais uma vez, o Estado deixava de cumprir o seu papel de

¹¹ Fonte: Coleção de Leis do Estado de São Paulo, apud Santos (1999).

educá-los numa sociedade que se mantinha estratificada, oriunda da divisão da época da escravidão.

No século XX o trabalho continuou a ser visto como a melhor alternativa para a formação das crianças em detrimento da educação escolar. É nesse contexto que, no início do mencionado século, com o extraordinário crescimento urbano, parte dessa população de crianças e adolescentes passou a viver pelas ruas sendo denominados “vagabundos”.

As primeiras estatísticas criminais elaboradas em 1900 já revelam que esses filhos da rua, então chamados de “pivettes”, eram responsáveis por furtos, gatunagem, vadiagem e ferimentos, tendo na malícia e na esperteza as principais armas de sobrevivência. (DEL PRIORE, 1999, p. 13).

Santos (1999, p. 210) relata que a sociedade do final do século XIX preocupava-se com o “grande número de menores criminosos que constantemente ameaçavam a ordem pública e a tranquilidade das famílias paulistanas”. Para ilustrar, registra que no ano de 1898 entrou em circulação uma revista intitulada “Álbum das Meninas” de cunho literário e educativo e que tinha por finalidade iniciar jovens leitoras no campo da literatura, da arte e da boa educação, e também de favorecer-lhes o ingresso na vida adulta. Tendo em vista o sentimento de preocupação reinante em relação aos chamados menores criminosos, a edição do mês de outubro daquele mesmo ano publicou um soneto de Amélia Rodrigues, reproduzido a seguir:

O Vagabundo

O dia inteiro pelas ruas anda
Enxovalhado, roto indiferente:
Mãos aos bolsos olhar impertinente,
Um machucado chapeuzinho a banda.

Cigarro a boca, modos de quem manda,
Um *dandy* de miséria alegremente,
A procurar ocasião somente
Em que as tendências bélicas expanda

E tem doze anos só! Uma corola
De flor mal desabrochada! Ao desditoso
Quem faz a grande, e peregrina esmola

De arranca-lo a esse trilho perigoso,
De atira-lo p'ra os bancos de uma escola?
De vagabundo faz-se o criminoso!...
(SANTOS, 1999, p. 210 – 211, grifo do autor)

Para Santos, esse soneto mostra claramente a intenção da poetisa de alertar as leitoras para as ameaças representadas pelos menores circulantes nas ruas da capital de São Paulo. O aumento da criminalidade passou a gerar sentimentos de insegurança nas pessoas. O crescimento no número de ocorrência de crimes fez com que houvesse como consequência tanto um aumento quanto uma especialização nos aparelhos de repressão, o que por sua vez, causou uma maior incidência na ocorrência de conflitos urbanos.

Uma das consequências do melhor aparelhamento dos organismos de repressão foi a elaboração de estatísticas criminais em São Paulo. Segundo Santos (1999, p. 214),

entre 1900 e 1916, o coeficiente de prisões por dez mil habitantes era distribuído da seguinte forma: 307,32 maiores e 275,14 menores. A natureza dos crimes cometidos por menores era muito diversa daquelas cometidas por adultos, de modo que entre 1904 e 1906, 40% das prisões de menores foram motivadas por desordens; 20% por “vadiagem”; 17% por embriaguez e 16% por furtos e roubos. Se comparados com os índices de criminalidade adulta teremos: 93,1% dos homicídios foram cometidos por adultos e somente 6,9% por menores, indicando a diversidade do tipo de atividade ilícita, entre ambas as faixas etárias [...] Estes dados indicam a menor agressividade nos delitos envolvendo menores, que tinham na malícia e na esperteza suas principais ferramentas de ação; e nas ruas da cidade, o local perfeito para pôr em prática as artimanhas que garantiriam sua sobrevivência. Os números apontam ainda uma constante dicotomia entre a criminalidade no campo e na cidade, revelando a última como local privilegiado para a eclosão do banditismo. No entanto, os juristas interpretavam os dados de forma romântica, exaltando as benesses e vantagens do trabalho campestre, em oposição ao trabalho citadino.

Assevera Santos (1999) que São Paulo já contava com institutos privados de recolhimento de menores desde o século XIX. Estes eram fundados e mantidos por congregações religiosas ou por particulares ligados à indústria e ao comércio, dentre eles o Lyceo Sagrado Coração de Jesus, o Abrigo de Santa Maria, o Instituto D. Ana Rosa e o Instituto Dona Escholástica Rosa, este na cidade de Santos. Estes institutos ofereciam ensino profissionalizante e atendiam filhos de operários e comerciantes. No entanto, mesmo havendo vagas reservadas para o Estado, ocorriam dificuldades em ali colocar menores que tivessem sido incriminados judicialmente. O argumento era de que aqueles que já haviam se iniciado em más práticas e os criminosos corromperiam os demais. Sendo assim, com o aumento da demanda para a ocupação das vagas e com os reclamos de juristas e de autoridades que cobravam do Poder Público a responsabilidade pela oferta de

instituições que visassem corrigir e recuperar os “jovens delinqüentes” que não paravam de aumentar, O Estado se viu premido a criar uma instituição pública de recolhimento de menores. Nos primeiros anos do século XX, era fato corriqueiro que garotos fossem presos por praças da Força Pública ou por membros da Guarda Cívica, que os levavam para as delegacias nas quais ficavam por uma ou duas noites presos. Essa era uma prática que funcionava como um castigo informal feito sem julgamento ou qualquer tipo de registro feito pela autoridade local. Note-se que a possibilidade de aplicação de penas de correção para menores em estabelecimentos específicos em cumprimento das sentenças previstas no Código Penal não estava sendo levada a cabo pelo Estado que, muitas vezes, através de seus agentes, fazia-o de improviso.

Os menores não escaparam daquelas políticas de repressão e contenção. Os novos padrões de convívio impostos entraram em choque com as formas habituais de ocupação dos espaços urbanos, resultando numa constante vigília e repressão das manifestações tradicionais de convívio. As brincadeiras, os jogos, “as lutas”, as diabruras e as formas marginais de sobrevivência daqueles garotos tornaram-se passíveis de punição oficial. Os meninos das ruas tornaram-se “meninos de rua”. (SANTOS, 1999, p. 229).

Esses registros históricos, segundo Santos, deixam claro como a repentina expansão urbano-industrial ocorrida na República recém instaurada resultou em inúmeros problemas sociais e de que modo as medidas adotadas pelas autoridades tratavam de reprimir tudo o que não fazia parte da dinâmica estabelecida pela lógica da produção capitalista. Assim, a vadiagem, a mendicância, a prostituição, a embriaguez eram fortemente combatidos com essas medidas que tinham como finalidade o controle social. Washington Luis, em 1906, então primeiro secretário da segurança pública, declarou que a “questão social” era uma “questão de polícia”, orientando, dessa maneira, como seria o encaminhamento relativo àquelas questões.

2.4 - A Expansão urbano-industrial no Brasil República

Ensina Santos (1999) que, mais uma vez, o discurso oficial ignora as reais causas do problema da criança e do adolescente ao não considerar importantes fatores decorrentes dos novos modos de produção capitalista, que provocam alterações nas formas de relacionamentos, nos novos padrões de convivência urbana e acabam por deteriorar ainda mais as já desiguais condições sociais. Para

ele, o surgimento nas ruas de um número cada vez maior dos chamados menores é resultante dos novos padrões estabelecidos pela modernidade decorrente do recente processo de industrialização, que gerou um substancial crescimento urbano e o aumento da pauperização de significativa parcela da população. Nos primeiros anos do século XX, houve uma verdadeira explosão do crescimento populacional e industrial em São Paulo. No entanto, esse “progresso” não se deu nas condições sociais e habitacionais da cidade. Nesse cenário verifica-se o agravamento de crises e das tensões sociais já existentes, mas até então de pouca relevância no dia-a-dia da cidade. A cidade de São Paulo do final do século XIX e início do século XX hostilizava as classes populares. O aumento da criminalidade passou a gerar sentimentos de insegurança nas pessoas. Na tentativa de prover a sua subsistência e a de sua família, muitos menores passaram a exercer atividades ilegais, tais como: roubo, furto, prostituição e mendicância. Cumpre esclarecer que naquela época mendicância era prevista como infração penal. Vivendo nas ruas, quer sozinhos, quer em bandos, acabaram alimentando as estatísticas da criminalidade e da delinqüência. Nessa época começam a surgir também quadrilhas envolvendo “menores” na prática de delitos como furtos e roubos. Era comum encontrar crianças e adolescentes vivendo ora de práticas lícitas decorrentes da execução de pequenos serviços, ora de práticas ilícitas como furtos e roubos.

De acordo com essa análise, reforça Passeti (1999, p. 347) que

No Brasil, com a Proclamação da República, esperava-se um regime político democrático orientado para dar garantias ao indivíduo numa sociedade de território amplo e de natureza abundante e generosa [...] Veio um século no qual muitas crianças e jovens experimentaram crueldades inimagináveis. Crueldades geradas no próprio núcleo familiar, nas escolas, nas fábricas e escritórios, nos confrontos entre gangues, nos internatos ou nas ruas entre traficantes e policiais. A dureza da vida levou os pais abandonarem cada vez mais os filhos e com isso surgiu uma nova ordem de prioridades no atendimento social que ultrapassou o nível da filantropia privada e seus orfanatos, para elevá-la às dimensões de problema de Estado com políticas sociais e legislações específicas.

Relata esse autor que as pessoas moradoras do subúrbio - nomenclatura que posteriormente passou a ser conhecida como periferia - enfrentavam inúmeros problemas sociais. Os principais eram de ordem: habitacional (muitos moravam em barracos e favelas); familiar (estrutura instável com troca constante de parceiros, prole grande); criança vivendo sem pai ou mãe; de saúde (crianças desnutridas) e educacional (crianças sem escolaridade).

2.5 - Os movimentos anarquistas e a infância

Os imigrantes italianos e espanhóis que vieram para os grandes centros urbanos logo perceberam que as condições de trabalho na agricultura brasileira eram semi-escravistas e por isso tiveram papel decisivo na luta contra esse estado de coisas. Os direitos trabalhistas começaram a ser reivindicados através de sucessivas greves, sendo que em 1917 ocorreu uma greve geral paralisando os setores industriais, comerciais e de transportes em São Paulo. A exploração do trabalho infantil foi alvo de denúncias. Crianças, apesar da proibição prevista em lei, operavam máquinas em movimento e faziam faxinas. Os anarquistas alertavam para as formas de sobrevivência de famílias de trabalhadores. Essas campanhas eram dirigidas tanto aos patrões que exploravam quanto aos pais ignorantes ou irresponsáveis que permitiam a exploração do trabalho realizado por seus filhos em idade infantil. A greve de 1917 consegue despertar as autoridades governamentais para a situação de precariedade vivida pelos operários e suas famílias. (PASSETTI, 1999).

Ainda segundo esse autor, o mesmo Washington Luis que, em 1906, entendia e encarava as “questões sociais” como “questões de polícia” e orientava suas ações nesse sentido, diante desse novo contexto, fruto das lutas dos anarquistas, viu-se forçado a considerar as questões relacionadas ao atendimento à crianças e adolescentes como um problema social. Rui Barbosa, então candidato à Presidência da República, também passou a tratá-lo dessa forma em seus discursos.

Nessa mesma obra destaca ainda que

A agitação provocada pelos anarquistas não repercutiu de imediato em soluções satisfatórias. O século XX trouxe a tensão provocada por um redirecionamento econômico próspero cujo custo social foi, por um lado, a politização dos trabalhadores urbanos pelos anarquistas e, por outro, a prisão ou deportação das suas principais lideranças acusadas de subversão. Num país de tradição escravocrata, as críticas à situação de vida das crianças (sem escola, com trabalho não regulamentado e regulamentos desrespeitados, habitando em condições desumanas), abriram frente para reivindicações políticas de direitos e contestações às desigualdades. (PASSETTI, 1999, p. 354).

Salienta ainda esse autor que os anos vinte são de aplacação das iniciativas autônomas e de preparação para a grande conformação das massas como rebanhos nos anos trinta. Foi um acontecimento que se desenvolveu não só no

Brasil com a emergência do “getulismo”, mas que rendeu desde o nazismo e o fascismo até o stalinismo e o “new deal” norte-americano. Naquele momento de um mundo centralizador e disciplinar emergiram outras formas de controle social.

3 - As políticas públicas relativas à criança e ao adolescente: de meados da década de 1920 até o final da década de 1980

3.1 - O Código de Menores de 1927

Em 1916 entra em vigor o Código Civil através da Lei nº. 3.071, que estabeleceu as regras para o exercício dos direitos civis, contemplando uma divisão entre os absolutamente e os relativamente incapazes de exercer tais direitos e fixando em 21 anos completos o fim da menoridade. Dentre as obrigações fixadas para os pais em relação aos seus filhos figuram: o direito de filiação, a sucessão no nome e na herança, a alimentação, a educação e a saúde. Ao Estado coube apenas exercer papel complementar no caso de falta da proteção familiar.

Para Silva, esse Código Civil “traz pela primeira vez a distinção entre criança e menor ao criar a categoria dos filhos ilegítimos, que posteriormente seriam tratados como menores” (informação verbal¹²).

É nesse cenário que em 5 de janeiro de 1921, é promulgada a Lei nº. 4.242, cujo artigo 3º. autorizava o Governo a “organizar o serviço de assistência e proteção à infância abandonada e delinqüente” e que eliminou o critério do discernimento passando a considerar o menor de 14 anos totalmente isento da responsabilidade penal. Foi considerada uma vitória pelos que por ela lutaram, principalmente porque, além de ampliar a inimizabilidade para 14 anos, previu processo especial para aqueles com idades entre 14 e 18 anos e manteve atenuantes para os de 18 a 21 anos. De 1.923 a 1.927, normas legais foram publicadas com o objetivo de cumprir o previsto na Lei nº. 4.242. (RIZZINI, 1995). Em 20 de dezembro de 1923 é publicado o Decreto nº. 16.272, instituindo o regulamento de proteção aos menores abandonados e delinqüentes e reconhecendo a situação de pobreza como geradora de crianças abandonadas e de jovens transgressores. Ainda em 1923, o Decreto nº. 16.273 inclui a figura do Juiz de Menores na administração da Justiça. Segundo consta, Mello Bastos foi o primeiro Juiz de Menores da América Latina. Em 1924, o

¹² Informação verbal dada por Silva por ocasião de sua participação na Banca de Qualificação deste trabalho na UNESP/RC no ano de 2.007.

Decreto nº. 16.273 instituía a Inspectoria de Hygiene Infantil como parte do Departamento Nacional da Saúde Pública.

A Doutrina do Direito do Menor teria sua primeira versão organizada a partir da proposta do primeiro Código de Menores do Brasil, iniciado com a edição do Decreto nº. 5.083, de 1 de dezembro de 1926.

Em 12 de outubro de 1927, surge o Código de Menores instituído pelo Decreto nº. 17.343/A e que ficou conhecido como “Mello Mattos”. Este código, fundamentado na Doutrina do Direito Penal do Menor, consolidava as leis relativas à assistência e proteção dos menores e era composto por 10 capítulos: “Cap. I. Do Objecto e fim do Código; II. Das creanças das primeiras idades; III. Dos infantes expostos; IV. Dos menores abandonados; V. Dos menores delinqüentes; VI. Do trabalho dos menores; VII. Da vigilância sobre os menores; VIII. Dos vários crimes e contravenções; IX, Do juízo de menores do Districto Federal: X. Disposições diversas”.

De acordo com o CIESPI (2008),

Á época do Código de Menores (1927), não se distinguia o infrator da criança que era negligenciada pela família, sociedade ou Estado. As crianças *expostas, abandonadas, mendigas, vadias e libertinas*, denominações consagradas à época pela legislação, passavam, facilmente, da tutela da família para a do juiz de menores, que decidia seu destino de forma arbitrária, ou seja, sem as garantias processuais atualmente existentes. O atendimento a essa população se centralizava na figura do juiz, o qual, sob um manto de eufemismos e subjetivismos, tinha o poder para retirar a criança dos pais, devolvê-la, colocá-la sob a guarda de outra família, determinar-lhe a internação por tempo indeterminado ou tomar qualquer outra medida que entendesse necessária. Com freqüência, a família era culpabilizada e vista como incapaz de cuidar de suas crianças. (grifo do autor).

Segundo Faleiros (1995, p. 63), o Código de 1927 traz em seu bojo tanto a visão higienista de proteção do meio e do indivíduo como a visão jurídica repressiva e moralista e ressalta que: o pátrio-poder pode ser suspenso ou perdido se os pais forem considerados culpados; os abandonados têm a possibilidade de guarda, sendo que o encaminhamento pode ser feito à família, a instituições públicas ou particulares que poderão obter o pátrio poder; se a vadiagem for habitual, o vadio pode ser repreendido; o autor de infração terá prisão especial; o trabalho fica proibido para os menores de 12 anos e aos menores de 14 que não tenham cumprido instrução primária; e o trabalho noturno e aquele considerado perigoso à vida, à saúde e à moral é vedado aos menores de 18 anos.

Foi por força desse Código que o Estado passou, pela primeira vez, a responsabilizar-se pelo atendimento de internação destinado a crianças e adolescentes abandonados, bem como a aplicar os corretivos considerados necessários para corrigir os comportamentos delinquentes. Trinta anos de Brasil República transcorreram-se quando, a partir de então, a criança passou a ser vista pelo Estado como potencialmente abandonada e perigosa, devendo ser, portanto, atendida por ele que a integraria ao mercado de trabalho e educá-la-ia para a obediência.

Uma das mais importantes contribuições do Código de Menores foi a regulamentação do trabalho infantil e juvenil. Para Rizzini (1995, p. 133), tratava-se “de uma questão que, estranhamente não parecia constituir objeto de discussão e polêmica nas décadas que antecederam a promulgação da lei”.

Pondera ainda Rizzini (1995, p. 130) que,

A impressão que se tem é que através da lei em questão procurou-se cobrir um amplo espectro de situações envolvendo a infância e a juventude. Parece-nos que o legislador, ao propor a regulamentação de medidas “protectivas” e também assistenciais, enveredou por uma área social que ultrapassava em muito as fronteiras do jurídico. O que os impulsionava era “resolver” o problema dos menores, prevendo todos os possíveis detalhes e exercendo firme controle sobre os menores, através de mecanismos de “tutela”, “guarda”, “vigilância”, “educação”, “preservação” e “reforma”.

3.2 - O Conceito Menor: algumas considerações sobre sua origem e a descoberta do “menor” no Brasil

De acordo com Londoño (1992), a palavra “menor”, a partir do final do século XIX e início do XX, começou a aparecer no vocabulário jurídico brasileiro. Os juristas, atentos à transformação da jurisprudência internacional, procuraram na legislação européia e dos Estados Unidos modelo de normas legais e de instituições para menores, a fim de implementá-las no Brasil. Antes desse período seu uso não era comum, e o seu significado, restrito. Na passagem do século XX, a palavra “menor” foi aos poucos resignificada, deixando de ser utilizada associada à idade quando se tratava de definir a responsabilidade de uma pessoa perante a lei, passando a designar criança e adolescente pobres e abandonados ou que praticam delitos. É usada também para definir sua condição civil e jurídica e os direitos que lhes correspondem.

Até o século XIX, a palavra menor como sinônimo de criança, adolescente ou jovem, era usada para assinalar os limites etários, que impediam as pessoas de ter direito à emancipação paterna ou assumir responsabilidades civis ou canônicas. Depois da proclamação da Independência, os termos menor e menoridade foram utilizados pelos juristas na determinação da idade, como um dos critérios que definiam a responsabilidade penal do indivíduo pelos seus atos. (LONDOÑO, 1992, p.130).

Para muitos juristas, o menor não era o filho *de família* sujeito à autoridade paterna, nem mesmo o órfão que vivia tutelado, mas sim a criança e o adolescente abandonado tanto material como moralmente. Relativamente à descoberta do “menor” no Brasil, Londoño (1992, p. 133 - 134), enfatiza que

No fim do século XIX, olhando para seu próprio país, os juristas brasileiros descobrem o “menor” nas crianças abandonadas e adolescentes pobres das cidades, que por não estarem sob a responsabilidade dos seus pais e tutores são chamados pelos juristas de abandonados. Eram pois menores abandonadas as crianças que povoassem as ruas do centro das cidades, os mercados, as praças e que por incorrer em delitos freqüentavam o xadrez e a cadeia, nesse caso, passando a serem chamados de “menores criminosos”.

À medida que essa definição foi sendo veiculada pelos meios de comunicação e por políticos e acadêmicos, foi formando uma imagem do menor como sendo a criança ou adolescente pobre e desprotegida tanto material quanto moralmente pelos seus pais, tutores, pela sociedade e pelo Estado. Assim, a infância abandonada era tratada como um caso de polícia e de simples repressão humana. Mais uma vez os juristas postulam a necessidade de uma mudança na atuação do Estado com a criação de uma lei de proteção ao menor. Conforme se constata, o significado do termo menor estava claramente identificado com a parcela da população desamparada socialmente. (LONDOÑO, 1992).

Para Passetti (1992, p. 149 -150).

A definição jurídica do menor, em linhas gerais, deixa nítida a preocupação em criar limites possíveis para a sua reprodução no mercado de trabalho. Atendendo às generalidades da lei, toda e qualquer ação desencadeada por um menor, em geral, contra a ordem, passa a ser definida como desvio. Nesse sentido, o que a legislação faz é adequar as situações limites da força de trabalho infantil no mercado, desconhecendo-se ou fazendo desconhecer a base de surgimento dessa força de trabalho e as componentes de sua futura reprodução.

E continua, argumentando que

menor é portanto, a forma jurídico-social do controle estatal sobre as crianças e jovens do proletariado que estão condenadas ao estigma pela sua condição de possível infrator, identificado como delinqüente pelo saber das instituições austeras. Substituir o termo *menor* para *criança* e *adolescente* pode trazer apenas nova modernização reconfortante aos técnicos e aos internos políticos de ocasião. (PASSETTI, 1992, p. 172 – 173, grifo do autor).

Com o Governo Vargas nos anos 30, as mudanças passam a incidir diretamente sobre a questão da infância e da adolescência como parte importante do projeto de reformulação do papel do Estado, que passou a reconhecer a situação da infância como problema social. Portanto, a assistência social constitui a base da legislação dos anos 1940.

3.3 - O trabalho infantil e a educação nas constituições brasileiras desse período

Somente com a Constituição de 1934 é que se passou a ter uma certa preocupação em relação ao trabalho infantil, proibindo-o antes de completados 14 anos de idade, salvo nos casos em que houvesse autorização judicial. A legislação vedava também o trabalho noturno para os menores de 16 anos, assim como nas indústrias consideradas insalubres para os menores de 18 anos. A Constituição de 1946 ampliou para 18 anos a idade mínima para o trabalho noturno. A Emenda Constitucional nº. 1, de 1969, promulgada no regime militar, passa a proibir o trabalho de menores de 12 anos incondicionalmente e a prever a obrigatoriedade do ensino primário público àqueles com faixa etária entre 7 e 14 anos. Finalmente, a Constituição de 1.988, promulgada no período de transição democrática, alterada pela Emenda Constitucional nº. 20, publicada em 16 de dezembro de 1998, prevê que a idade mínima para o trabalho é a de 16 anos, com garantias trabalhistas e previdenciárias, igualdade na relação processual e, quando necessária, brevidade quando da aplicação de medida privativa de liberdade. Essa mesma constituição prevê a “proibição de trabalho noturno, perigoso e insalubre aos menores de 18 anos e de qualquer trabalho a menores de 16 anos, salvo nas condições de aprendiz, a partir de 14 anos”.

Foi na Constituição de 1934 que, pela primeira vez, a instrução pública apareceu como direito de todos independentemente da condição sócio-econômica.

Em 1937, agora no Estado Novo, a “Constituição Totalitária” inspirada no fascismo italiano, previa que, caso faltassem recursos necessários à educação em instituições particulares, seria dever do Poder Público das três esferas oferecer educação adequada às faculdades, aptidões e tendências vocacionais somente para a infância e juventude que não tivesse recursos necessários à educação em instituições particulares.

Em 1946, com o fim a ditadura Vargas, foi elaborada uma nova Constituição, a qual previa que a educação, como direito de todos, seria dada no lar e na escola.

Em 1967, uma nova Constituição afirmava que a educação como direito de todos dada no lar e na escola deveria inspirar-se no princípio da unidade e nos ideais de liberdade e de solidariedade humana.

Com o fim da ditadura militar, o Brasil passou a ter uma outra Constituição, que entrou em vigor em 1988, cujo artigo 205 prevê que:

a educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.

De acordo com Passetti (1999), a defesa da educação como instrução geral e a responsabilidade do Estado ante a família mostram que o Estado, gradativamente, aperfeiçoou o controle sobre a educação (na escola e na família) e criou controles suplementares para superar os fracassos da família por meio das escolas e internatos especiais. Educar nas escolas públicas e privadas crianças disciplinadas e atender os abandonados e infratores em internatos exigiu formalizações particulares expressas desde o primeiro Código de Menores de 1927 que, em seu artigo 71, já anunciava a identificação dos infratores com a periculosidade a ser contida da seguinte forma:

se for impetrado do crime, considerado grave pelas circunstâncias do fato e condições pessoais do agente, a um menor que contar com mais de 16 e menos de 18 anos de idade ao tempo de perpetração e ficar provado que se trata de indivíduo perigoso pelo seu estado de perversão moral [...] o menor será internado em estabelecimento adequado, até que mediante parecer do respectivo diretor do órgão administrativo competente e do Ministério Público, o juiz declarar a cessação da periculosidade. (PASSETTI, 1999, p. 361).

Assim, segundo esse mesmo autor, abria-se espaço para o atendimento social se transformar também em serviço penitenciário. A internação aplicada pela prática de atos infracionais ao menor de 18 anos é regulamentada pelo Decreto-Lei nº. 6.026, de 24 de novembro de 1943. Não se trata mais do menor como “desvalido” ou “delinqüente”; agora ele é explicitamente classificado também como “menor perigoso”.

3.4 - Políticas estaduais, diretrizes nacionais e o Código de Menores de 1979

3.4.1 - A criação do SAM

Segundo Passeti (1999), o Estado Novo instituiu o paternalismo assistencial. Em 1938, foi criado o Conselho Nacional de Serviço Social através do Decreto nº. 525, que previa a instauração de serviços públicos com o objetivo de “suprimir deficiência ou sofrimentos causados pela pobreza e miséria”, cuja regulamentação foi consolidada através do Decreto nº. 5.697, de 1943.

O governo paulista organizou o Serviço Social de Menores Abandonados e Delinqüentes através do Decreto nº. 9.744, de 19 de novembro de 1938.

Em 1940, foi promulgado o Decreto nº. 2.024, que fixou as bases para a organização da proteção à maternidade, à infância e à adolescência. Este institui o Departamento Nacional da Criança, cujo principal objetivo era o de “criar viva consciência social”.

Ao longo dos anos, a necessidade da revisão do Código de Menores era tida como necessária, mas tornou-se evidente com a promulgação do novo Código Penal – Decreto-Lei nº. 2.848, de 1940, que estendeu a responsabilidade penal para 18 anos, estabeleceu penas de detenção para o genitor que abandonasse seus filhos e aumentou a pena para casos do abandono que resultassem em lesões corporais graves e/ou morte da criança.

Em seguida, em 1941, foi publicado em 5 de novembro o Decreto-Lei nº. 3.799 que criou o Serviço de Assistência a Menores (SAM).

Com relação a este último, Costa (1998, p. 17) afirma que

O SAM encarnou, durante seus mais de vinte anos de existência, o modelo correcional-repressivo. Seus estabelecimentos, tanto urbano como rurais, tinham estrutura e funcionamento análogos aos do sistema penitenciário. Não havia necessidade de dissimulação, de disfarces ou de falsas encenações educativas. Os reformatórios urbanos e os patronatos e escolas agrícolas estavam organizados nos moldes dos estabelecimentos prisionais urbanos e rurais. Os regulamentos, o quadro funcional, a rotina de trabalho,

os métodos disciplinares não diferiam muito daqueles utilizados com os internos adultos. [...] A revista *O Cruzeiro* desnudou para o Brasil a face, até então oculta, do SAM. “Universidade do crime”, “famigerado SAM”, “sucursal do inferno” foram alguns dos epítetos com que o jornalista David Nasser pintou o quadro interno das suas Unidades. (Grifo do autor).

Segundo Rizzini (1995), em 1942 surgiu uma outra instituição denominada “Legião Brasileira de Assistência” que tinha na mulher a figura mobilizadora da ação social a ser desenvolvida. Dentre seus objetivos destaca-se: “proteger a maternidade e a infância”. Porém, apesar de todos esses dispositivos legais, a questão que se colocava era semelhante àquela objeto dos debates anteriores à promulgação do Código de Menores de 1927: de quem seria a responsabilidade pela solução dos problemas dos menores e delinqüentes? O que fazer para ajudá-los? A esfera jurídica era, até então, a estância responsável. Era ela que promulgava as leis e definia as medidas de caráter assistencial a serem seguidos através da ação dos Juízes de Menores. Embora se reconheça que a intervenção não fosse o recurso mais indicado, os menores abandonados e delinqüentes, bem como os pobres, cujos pais não tivessem condições de atendê-los, continuavam a ser internados. De muitos relatórios constam que o número de pedidos de internação de crianças aumentava. A apreensão de menores nas ruas também passou a ser uma prática cada vez maior. Assim, em 1943, o Decreto nº. 6.026 estabelecia “medidas aplicáveis aos menores de 18 anos pela prática de fatos considerados infrações penais”. Este decreto trará a noção de periculosidade do menor, a partir do estudo de sua personalidade, “sobretudo em seu âmbito familiar e social”. Uma vez declarada a periculosidade, o menor seria levado para um estabelecimento adequado e lá permanecia até que o juiz declarasse a “cessação da periculosidade”. Algumas outras medidas foram tomadas na tentativa de solucionar os problemas relacionados à infância. Em São Paulo, a Lei Estadual nº. 560, de 1949 regulamentou os serviços de adoção e colocação familiar, e a Lei nº. 3.133, de 1957, criou o Instituto da Adoção.

Adotando o SAM como modelo, surgiu em São Paulo o Recolhimento Provisório de Menores (RPM) em julho de 1954, mediante a Lei Estadual nº. 2.705, subordinado diretamente ao Juizado de Menores e destinado a abrigar também os acusados de prática de atos considerados infracionais até que fosse estabelecida a sua situação definitiva. Crianças e jovens infratores ou abandonados, provenientes de situações de pobreza, passam a ser identificados como “menores” e o complexo

institucional de controle para inimputáveis se expande justificando o atendimento para os menores de idade pobres e perigosos, os pequenos bandidos. Desse modo, preparava-se o campo para os programas interdisciplinares de reeducação inaugurados com a Política Nacional do Bem-Estar do Menor (PNBEM), que pretendia substituir a ênfase repressiva anterior pela educativa.

As propostas de reformulação da legislação na década de 1950 foram também resultantes dos debates que ocorriam internacionalmente. No final desta década e no início dos anos 1960, surgiram vários esboços de planos, propostas, discussões e sugestões dos Juízes de Menores aos projetos que tramitavam na Câmara Federal dos Deputados. Verificam-se, entretanto que o bem-estar da criança e do adolescente não era a única preocupação vigente, pois debatia-se também a necessidade de se defender o bem-estar da sociedade. Todavia, em meio a tantas propostas e celeumas criadas pela imprensa ao noticiar o aumento da criminalidade e da violência envolvendo menores, havia consenso quanto à necessidade da extinção do SAM. Assim, em 1964, a Lei nº. 4.513 “autoriza o Poder Executivo a criar a Fundação Nacional do Bem-Estar do Menor, a ela incorporando o patrimônio e as atribuições do Serviço de Assistência aos Menores, e dá outras providências”.

3.4.2 - A PNBEM e a FUNABEM

Para Marcílio (1988), até a década de 1960, o Estado Brasileiro não teve papel nem de interventor, nem de protetor da infância desvalida, limitando-se apenas a estudar, vigiar, controlar e reprimir os desviantes. Para tanto, criou órgãos públicos especializados que se mostraram insuficientes e incompetentes em suas ações, não mantendo sequer a continuidade de suas políticas.

Somente nos anos 1960, no rastro da Declaração Universal dos Direitos da Criança, o Brasil foi pressionado a estabelecer o seu *Estado de Bem-Estar Social*, para assuntos da infância carente e em situação de risco. Mas ele surge com a ditadura militar, que mistura a sua Lei de Segurança Nacional à proteção à infância desvalida e delinqüente. (MARCÍLIO, 1998, p. 309, grifo do autor).

De acordo com Costa (1994, p. 126 - 127),

Quando se apagam as luzes do período democrático (1946-1964), o Estado brasileiro passa por grandes transformações. Não se fala mais em política

social como uma forma em si, mas como um meio para atingir outras finalidades. O atendimento às necessidades sociais passa a ser feito em nome dos efeitos econômicos ou da racionalidade tecnocrática. [...] No campo do atendimento aos direitos as crianças e jovens em circunstâncias especialmente difíceis, a atuação do Estado neste período foi presidida por dois diplomas legais da maior importância: a) A Lei 4.513/64, que estabelecia a Política Nacional do Bem-Estar do Menor; b) A Lei 6.697/79 (Código de Menores), que tratava da proteção e vigilância aos menores em situação irregular. Estas duas leis não se dirigiam ao conjunto da população infanto-juvenil brasileira. Seus destinatários eram apenas as crianças e jovens em situação irregular.

A Lei nº. 4513, de 1º de dezembro de 1964, extinguiu o SAM - por serem consideradas obsoletas as técnicas ali empregadas para a reeducação do menor e palco de constantes rebeliões - e introduziu a Política Nacional do Bem-Estar do Menor (PNBEM). O órgão nacional responsável por essa política chamava-se Fundação Nacional do Bem-Estar do Menor (FUNABEM), sendo as Fundações Estaduais do Bem-Estar do Menor - FEBEM(s), os órgãos executores no âmbito estadual. À FUNABEM coube formular e implantar a PNBEM em cada Estado, integrando-se a programas nacionais de desenvolvimento econômico e social, dimensionando as necessidades afetivas, nutritivas, sanitárias e educacionais dos internos e racionalizando os métodos.

Para Mendez e Costa (1994, p. 128),

a PNBEM [...] estabelecia para todo o país uma gestão centralizadora e vertical, baseada em padrões uniformes de atenção direta implementados por órgãos executores inteiramente uniformes em termos de conteúdo, método e gestão.

A PNBEM foi implantada em 1964, durante a ditadura militar, e sua metodologia fundamentava-se no conhecimento biopsicossocial com o propósito de romper com a prática repressiva anterior através de um sistema que considerasse o conjunto de fatores determinantes da vida dos abandonados, carentes e infratores, tais como: seus traços de personalidade, o desempenho escolar, as deficiências potenciais e as do crescimento. Crianças e jovens provenientes das periferias das grandes cidades, filhos de famílias desestruturadas, de pais desempregados (na maioria migrantes), eram caracterizados como “menores”. A nova política de atendimento pretendia mudar comportamentos, não mais pela reclusão do infrator, mas pela educação em reclusão. O foco desta política era formar um indivíduo para a vida em sociedade. Aqueles que, por sua faixa etária, eram considerados menores de idade juridicamente, independentemente de classe social, passavam a ser

“menores” quando procedentes das camadas mais baixas da hierarquia socioeconômica. (PASSETTI,1999).

Sustenta Passetti (1999, p. 358) que, “nos anos 60, os contestadores políticos não se chamam mais anarquistas: agora são identificados como subversivos”. Para ele, é nesse momento de transição que a sociedade brasileira mostrou-se intolerante para com o diferente, fosse ele o infrator material ou o contestador convicto almejando justiça social. E continua afirmando que, “paradoxalmente, a ditadura militar tortura os subversivos ao mesmo tempo que apresenta a FUNABEM. [...] à população como sendo um lugar exemplar de educação ao infrator sem repressão”. Esse órgão propalava que a sua política poderia reverter a “cultura da violência” que se espalhava pelos subúrbios e assim, acabar com a marginalidade, formando jovens responsáveis para a vida em sociedade.

De acordo com Del Priore (1992), a FUNABEM considerava que, apesar do problema do menor ser universal, ele é agravado no Brasil devido às suas condições sócio-econômicas, ou seja, por ser um país em vias de desenvolvimento, que convivía com o problema da marginalidade. Apoiada em Althenfelder (1996, Apud DEL PRIORE, 1992, p. 155), observa que os menores eram entendidos a partir do “seu afastamento progressivo de um processo normal de desenvolvimento e promoção humana”, que os levava à “condição de abandono, à exploração ou à conduta anti-social”.

Era a degenerescência de valores que, segundo a FUNABEM, provocava o sofrimento da sociedade e gerava o crescimento do número de crianças e adolescentes e “infratores”, cabendo à comunidade a tarefa de recuperar o chamado “menor”, através de organismos oficiais e de instituições religiosas.

Para atender a essas novas orientações, a FUNABEM e demais entidades correlatas dos demais estados brasileiros tinham como proposta um novo paradigma, ou seja, deixavam de ter na internação o principal recurso para a solução das crianças e adolescentes e passavam a enfocar a proteção da criança na família. Para tanto, previam estimular obras nesse sentido, auxiliar os juizes de menores, cuidar da formação de pessoal especializado no trato com essa parcela da população, prestar assistência técnica especializada aos poderes e entidades públicas, bem como a entidades privadas que solicitarem. Pretendia, dessa forma, não só atualizar os métodos de educação e reeducação de crianças e adolescentes

“infratores” ou que possuíam graves problemas de conduta, como também adotar meios de prevenção ou correção das causas desses desajustes.

O problema do “menor” passou a ser inserido na política de segurança e a FUNABEM tinha a função de exercer a vigilância sobre estes, e de maneira particular, sobre os que viviam em situação de pobreza, ou seja, marginalizados socialmente. Seu papel visava à “renovação das mentes” impregnando os assistidos da mística da vida fundamentada na harmonia e na ajuda mútua para a solução dos conflitos de interesses. (PASSETTI, 1992).

Com efeito, Passetti, nessa mesma obra, observa que,

o povo brasileiro aparecerá definido de forma apriorística, podendo transparecer, à primeira vista, que as percepções dos estratos sociais se faz aleatoriamente. Muito pelo contrário, há uma base teórica onde se moverá a conceituação de acordo com a concepção da Escola Superior de Guerra, fundada na percepção harmônica da sociedade possível pela solução de centralidade dos conflitos e tendo por base a adequação a valores. “O povo brasileiro com suas qualidades básicas de individualismo, sentimentalismo, adaptabilidade, improvisação, cordialidade, comunicabilidade e vocação pacifista, mantém como idéia-força o ideal democrático e nele, os bens vitais da integridade territorial, soberania nacional e paz social”. O bem estar social é algo a ser alcançado analogamente à saída da condição de subdesenvolvimento tendo por elemento norteador a “idéia onipresente de alcançar sempre o melhor da Democracia, no espírito democrático e liberal de cada um”. (PASSETTI, 1992, p. 152)

Para esse autor, tal concepção política de sociedade, cujo povo era algo a ser trabalhado, tinha por finalidade a futura criação das condições de uma democracia de “cunho liberal”, que naquele momento histórico precisava ser tutelada para que pudesse ser reconduzida no futuro. Para tanto, apoiava-se no poder dos intelectuais do Estado que, sem partidatismo, tinham a incumbência de definir os benefícios que a sociedade precisava alcançar.

Afirma ainda que era essa a lógica que pautava as ações dos governantes quando estabeleciam que

o bem-estar nacional se traduz pela *penetração dos Objetivos Nacionais Permanentes na sociedade* pois “não podem ser metas de uma elite, mas fim entendidos e aceitos pelo povo, que para tal deve ser educado, levado a dar o mais alto grau de aproveitamento aos recursos materiais, as “aptidões” e aos valores físicos, intelectuais e espirituais e morais do ser humano”. Por seu lado, o bem-estar do menor está diretamente associado à solução de seu problema, isto é, o “problema do maior”. (PASSETTI, 1992, p. 153, grifo do autor).

Em 1967, foi aprovada a Lei nº. 5.258, rebaixando a idade da responsabilidade penal para 16 anos e restabelecendo o critério do discernimento para a faixa dos 16 anos 18 anos. Essa lei foi substituída pela de nº. 5.439, de 22 de maio de 1968, sem que se mudasse o caráter repressivo-punitivo da legislação penal vigente.

3.4.3 - O Código de Menores de 1979

No final da década de 1960 surgiram novas tentativas de revisão do Código de 1927. Entretanto, a época era de intensa repressão, o que repercutia na legislação sob múltiplas formas de controle social e de cerceamento de liberdade. Havia leis de censura, tentativa de rebaixamento da inimputabilidade penal para 16 anos e do restabelecimento do critério do discernimento para aqueles que a partir dos 14 anos cometessem infrações penais, aplicação de medidas de privação de liberdade, além do ressurgimento de velhas propostas que se supunham superadas. Por tudo isso, as tentativas de se rever o Código de Menores então vigente, mostravam-se infrutíferas.

Nos anos 1970 reavivaram-se os debates anteriores acerca da necessidade de um “novo Código de Menores”. De um lado, a defesa da oficialização de um “Direito Menorista”, reivindicado por um grupo de juristas do Rio de Janeiro ligado à Associação de Juízes de Menores, e, de outro, a defesa de uma legislação que contemplasse a garantia dos direitos dos menores encabeçada pelo Ministério Público de São Paulo. Venceu a posição “Menorista” quando, em 1979, a Lei nº. 6.697 instituiu o “Novo Código de Menores”, baseado na Doutrina da Situação Irregular. Pela legislação que vigorou de 1927 a 1971, caso a família não pudesse ou falhasse nos cuidados e na proteção do menor, o Estado sentenciava-os como “irregulares” e tomava para si esta função. Portanto, eram passíveis de serem assim sentenciados os órfãos e os “abandonados” (assim considerados aqueles cujas famílias não podiam assumir funções de proteção e bem-estar – o chamado menor “carente” –), as crianças cujos excessos (entendidos como “conduta anti-social”) não fossem controlados por seus pais ou responsáveis, e aqueles cujas ações e envolvimento pusessem em risco a segurança e a integridade de terceiros, da família ou deles próprios (autores de infração penal ou “infratores”).

Também eram considerados vivendo em “situação irregular” os portadores de deficiências com as quais a família não podia ou não sabia lidar (“deficiências física

e mental”); aqueles que apresentavam dificuldades de aprendizagem; os “meninos de rua” (aqui entendidos aqueles que se utilizavam das vias e praças públicas para auxiliar a renda familiar) e aqueles que, por não saberem nenhum ofício, terem sido expulsos ou evadidos da escola ou ainda por serem fugitivos do lar, perambulassem pelas ruas em busca de algum expediente que lhes permitissem sobreviver. Com o advento deste código introduzia-se o conceito de “menor em situação irregular”.

Procuraremos aqui, apoiados em diversos autores, analisar alguns de seus pontos que consideramos centrais.

Para Rizzini (1995, p. 157 - 158), essa nova norma legal “refletia a fidelidade dos Juízes de Menores à velha lei de Mello Mattos, adaptando-a aos novos tempos” e destaca as disposições preliminares constantes de sua introdução:

Este Código dispõe sobre assistência, proteção e vigilância a menores: I. até 18 anos de idade, que se encontrem em situação irregular; II. Entre 18 e 21 anos, nos casos expressos em lei. – Parágrafo único – as medidas de caráter preventivo aplicam-se a todo menor de dezoito anos, independentemente de sua situação (Art. 1º.). Art. 2. dispõe sobre a “situação irregular” do menor, assim definida: “I. privado de condições essenciais à sua subsistência, saúde e instrução obrigatória, ainda que eventualmente em razão de: a) falta, ação ou omissão dos pais ou responsáveis; b) manifestas impossibilidade dos pais ou responsáveis para provê-las; II. vítima de maus-tratos ou castigos imoderados impostos pelos pais ou responsável; III. Em perigo moral, devido a: a) encontrar-se de modo habitual, em ambiente contrário aos bons costumes; b) exploração em atividade contrária aos bons costumes; IV. privado de representação ou assistência legal, pela falta eventual dos pais ou responsável; V. com desvio de conduta, em virtude de grave estado de inadaptação familiar ou comunitária; VI. autor de infração penal. (Associação Brasileira de Menores, 1.980, p. 5-6).

Ensinam Mendez e Costa (1994, p. 127 - 128) que, tanto esse Código quanto a Lei que estabeleceu a PNBEM, foram duas normas jurídicas que

não se dirigiam ao conjunto da população infanto-juvenil brasileira. Seus destinatários eram apenas as crianças e jovens considerados em situação irregular. Entre as situações tipificadas como situação irregular encontrava-se a dos menores em estado de necessidade “em razão da manifesta incapacidade dos pais para mantê-los”. Desta forma, as crianças e adolescentes pobres passavam a ser objeto potencial de intervenção do sistema de administração da Justiça de Menores. Além do mais, havia um único conjunto de medidas aplicáveis o qual se destinava, indiferentemente, ao menor carente, ao abandonado e ao infrator.

Marcílio (1998) aponta que essa legislação determina ser competência da FUNABEM atender “não só a condição dos desvalidos, abandonados e infratores, mas também à adoção dos meios tendentes a prevenir ou corrigir as causas do

desajustamento”. Afirma ainda que essa legislação regulamentou pela primeira vez o Instituto da Adoção e determinou ao Poder Público a criação de entidades de assistência e proteção ao menor e a obrigatoriedade da disposição de centros especializados, capazes de receber, treinar, observar e prover a permanência dos menores.

Passetti (1992), por sua vez, afirma que essa norma legal, ao classificar crianças e adolescentes quanto à sua inserção no mercado de trabalho e sua conduta anti-social, tipifica-os de acordo com o grau de periculosidade e deixa claro que, não tendo a sociedade capacidade de absorver toda essa população no mercado de trabalho, deve garantir os mecanismos que adéquem os comportamentos que se desviem do padrão estabelecido socialmente, de forma a torná-los capazes para a competição.

Essa concepção doutrinária considera, portanto, normal a exclusão dessa parcela populacional do mercado de trabalho, sendo os desvios de conduta considerados como originados na família e não na falta de empregos e de outras políticas sociais que pudessem assegurar-lhes a sobrevivência. Essa perspectiva aceitava como pacífica a competitividade no mercado de trabalho e transferia para o Estado e para as normas reguladoras das políticas de atendimento a crianças e adolescentes a responsabilidade de intervir no conflito.

Ressalta Volpi (2001, p. 32- 33) que

o Código de Menores traduziu em lei uma doutrina que concebia a sociedade sob uma perspectiva funcionalista, em que cada indivíduo ou instituição tem seu papel a desempenhar para assegurar o funcionamento harmônico da sociedade. Os problemas, as injustiças sociais e a exclusão são vistos como disfunções que deviam ser atribuídas aos desvios de conduta dos indivíduos envolvidos. A existência de crianças desnutridas, vítimas de abuso, autoras de atos infracionais e outras violações era atribuída à sua própria índole, enquadrando-se todos numa mesma categoria ambígua e vaga denominada de situação irregular.

Finalmente, Passetti (1999) enfatiza que o Código de Menores de 1979 atualizou a PNBEM formalizando a concepção de biopsicossocial, do abandono e de infração, explicitando a estigmatização das crianças pobres como “menores” e delinquentes em potencial através da noção de “situação irregular”, expressa no seu artigo 2º.

3.4.4 - O surgimento das FEBEM(s)

O controle dos infratores começou a evidenciar-se em 1954, devido ao aumento no número dos chamados “menores”. Um dos mecanismos utilizados foi a criação do já citado RPM, com o objetivo de selecionar infratores com idades entre 14 e 18 anos. Em 1959 foi criado um órgão correlato chamado Centro de Observação Feminina (COF). Essas duas instituições permaneceram até 1975, quando foi criada a Fundação Paulista da Promoção Social do Menor – PRÓ - MENOR, por meio da Lei nº. 185, de 12 de dezembro de 1973. Essa foi o embrião do que viria a ser a FEBEM. (PASSETTI,1992).

Registra Marcílio (1998) que as FEBEM(s) e congêneres surgiram para atender ao previsto no Código de Menores de 1979. Essas “instituições totais” eram de responsabilidade dos governos estaduais e sujeitas à supervisão da FUNABEM. Serviam para internação e abrigo da infância desamparada e com desvios de conduta. Esses órgãos, no entanto, não eram novos. Tratavam-se, na verdade, da transformação de outros já existentes, como o Instituto Modelo de Menores do Tatuapé e o Asilo do Pacaembu (Sampaio Viana), que passaram para a FEBEM paulista.

Para Rizzini e Rizzini (2004, p. 66),

O atendimento privilegiado no decorrer do século XIX e parte do século XX era o internato, onde os filhos dos pobres ingressavam categorizados como desvalidos, abandonados, órfãos, delinqüentes e outras denominações que vão substituindo as antigas, conforme a incorporação das novas tendências assistenciais e as construções ideológicas do momento. Desde a constituição de um aparelhamento oficial de assistência e proteção ao menor, principalmente a partir da criação da FUNABEM e da Política Nacional de Bem-Estar do Menor, o mote ‘internação como último recurso’ foi sempre repetido, mas pouco seguido.

Destaca Passetti (1992) que os discursos proferidos nessa época atribuíam à desorganização familiar a causa maior, dentre múltiplas outras, para a marginalização do menor e que, ao responsabilizar os pais pela incapacidade de criar seus filhos, o Estado justificava sua atuação como agente capaz de fazê-lo e, assim, passava a instruí-los até a maioridade política. Afirma que é nesse contexto sócio-político que surgiram as FEBEM(s) e ressalta que os marginais, “trombadas” e prostitutas que já tivessem usufruído do atendimento biopsicossocial desenvolvido pelas FEBEM(s), passavam a ser considerados delinqüentes. Caso não tivessem se utilizado dessas instituições, seriam degenerações das famílias desorganizadas.

Essas, por sua vez, desestruturavam-se por culpa dos pais que se casaram sem estarem preparados com base em valores humanísticos.

Enfatiza esse mesmo autor que, desde o Código de Menores de 1927 até a PNBm, que foi consubstanciada no Código de Menores de 1979, foram mais de 60 anos usando da prática de internação para crianças e jovens, independentemente de tratar-se de regime político democrático ou autoritário. Em certos momentos, a ênfase esteve na correção do comportamento. Noutros, na educação para a integração social. Entretanto afirma ele que nenhuma dessas políticas impediu a disseminação de violências praticadas em seu interior entre os internos e pelas autoridades sobre estes. Salienta ainda que naquelas instituições reiterou-se o estigma que associa pobreza e miséria a abandono e delinquência, e fez do seu espaço uma “escola para o crime”, sempre atualizada, inclusive quanto às fugas que ganharam dimensão de rebeliões. (PASSETTI, 1999).

Continuando seu raciocínio, aduz que a criação das FEBEM(s) foi a saída encontrada pelo Estado brasileiro para fazer frente às questões de carência e marginalização infanto-juvenis. Todavia, acredita que substituir controles sociais velhos por novos acaba não se viabilizando quando os velhos apresentam-se como satisfatórios na maioria dos seus aspectos e quando o foco de percepção do poder da instituição não é alterado. Justifica sua posição ao enfatizar que,

as instituições procuram a perenidade (a escola, a prisão, o manicômio, as reclusões para menores, os parques nacionais indígenas etc) justamente por se adaptarem a qualquer forma de regime político no Estado. (PASSETTI, 1999, p. 169).

Conclui afirmando que o resultado dessas políticas de internação foi estigmatizar crianças e jovens da periferia como menores perigosos e ainda que as unidades da FEBEM em cada estado se tornaram locais lúgubres de tortura e espancamentos, à semelhança dos esconderijos militares para os subversivos.

3.4.5 - O apagar das luzes do período autoritário

Quanto às políticas públicas relativas à criança e ao adolescente vigentes, Mendez e Costa (1994, p. 128) afirmam que,

embora se propondo a substituir, através de uma nova política de atendimento, as práticas correcionais-repressivas do antigo SAM, a FUNABEM acabou sucumbindo a elas. Isto veio a ocorrer devido a incidência

de fatores de natureza diversa nos momentos de transição, implantação e implementação da política que se propunha a superar as práticas do antigo SAM. [...] O modelo assistencialista conviveu, durante toda a sua vigência hegemônica, com as práticas repressivas herdadas do passado.

Nessa mesma obra, observam ainda esses autores que,

na segunda metade dos anos 70, o regime militar inicia um processo de "distensão lenta, gradual e segura". O padrão de atendimento à crianças e jovens em circunstâncias especialmente difíceis, baseado no ciclo perverso da institucionalização compulsória resultante da aplicação das Leis 4.513/64 e 6.697/79, começam a provocar o repúdio ético e político dos setores da sociedade mais sensíveis à questão dos direitos humanos. De fato o ciclo "apreensão/triagem/rotulação/deportação e confinamento" começa a ser conhecido tanto pela perversidade de suas práticas, como pela ineficácia de seus resultados. (MENDEZ ; COSTA, 1.994, p. 129).

A partir dos anos 1970, os movimentos de resistência à ditadura militar passaram a se articular e ampliar suas áreas de atuação, chamando a atenção da sociedade quanto ao atendimento desumano prestado a crianças e adolescentes nas instituições fechadas. Com a abertura política após a ditadura militar, uma nova fase inauguraria um período de lutas por mudanças no campo político-social brasileiro.

A imprensa teve papel importante no enfrentamento dessa questão, ao denunciar as condições em que se encontravam a criança e o adolescente, de maneira particular após o Golpe de 1964, e o fracasso do chamado milagre econômico. Contribuiu também para as mudanças a indicação de 1978 como o Ano Internacional da Criança, evento esse que permitiu fossem despertados interesses em se promover pesquisas sobre a situação da criança no Brasil. (PASSETTI, 1992).

Como já foi dito anteriormente, para analisarmos as políticas públicas das três décadas finais do século XX e principalmente o ECA, traremos alguns autores como Volpi, Passetti, Costa, Pereira e Silva por serem eles estudiosos, teóricos, analistas e críticos dessas políticas públicas, tendo inclusive alguns participado da elaboração do referido Estatuto.

Devido ao conservadorismo e autoritarismo do ordenamento jurídico que vigorou durante o período ditatorial (1964 – 1985) e à tradição histórica do Brasil, o povo foi sendo alijado de seus direitos de cidadania por meio de práticas repressivas. (CENPEC, 2003). Entretanto, segundo Volpi (1999), o início da década de 1980 marcou o ressurgimento dos movimentos sociais que se organizaram e muito contribuíram para o processo de redemocratização do Brasil. Objetivando a

instauração de um Estado democrático de direito, entidades e profissionais que atuavam com crianças e adolescentes, mobilizaram-se para combater o arbítrio.

Mendez e Costa (1994), mesmo considerando, como muitos, os anos oitenta como “a década perdida” no que tange ao desenvolvimento econômico, ressaltam, em concordância com Volpi (1999) que, no campo dos avanços políticos e institucionais em direção à construção do Estado democrático de direito, deu-se exatamente o contrário. Na área do atendimento à infância e à adolescência, foram muitas as conquistas e realizações, com destaque para as propostas que ficaram conhecidas como “alternativas comunitárias”, as quais se alicerçavam em novas perspectivas educacionais para o atendimento de crianças e adolescentes que viviam em circunstâncias especialmente difíceis. Dentre elas, ressaltam o “Projeto Alternativas de Atendimento a Meninos de Rua”, resultante de acordo celebrado entre dirigentes do Unicef¹³, FUNABEM e Secretaria de Ação Social do Ministério da Previdência e Assistência Social (SAS).

Como parte desse processo,

ao longo da década de 1980, especialmente na segunda metade, ganharam corpo e visibilidade nacional movimentos sociais de luta pelos direitos da criança e do adolescente, integrados, dentre outros, por profissionais que atuavam no atendimento a esse segmento: setores ligados à Igreja Católica, através da Pastoral do Menor; O MNMMR (Movimento Nacional de Meninos e Meninas de Rua), formado por educadores sociais e crianças/adolescentes em situação de rua, além de muitas outras entidades e movimentos de expressão regional. [...] Tais mobilizações pressionaram a convocação de uma Assembléia Nacional Constituinte para elaborar uma nova Constituição. (CENPEC, 2003, p. 20).

A convocação de uma Assembléia Nacional Constituinte

configurava um momento e uma oportunidade única de pôr o Estado democrático de direito, desde o início de sua construção, para funcionar em favor das crianças e adolescentes do Brasil. (MENDEZ; COSTA, 1994, p. 136).

E é nesse contexto de mobilizações ocorridas no período de vigência da Assembléia Nacional Constituinte (1985 a 1988), que lutas importantíssimas foram desencadeadas por vários movimentos organizados para a defesa dos direitos da criança e do adolescente, os quais batalharam para que os direitos sociais básicos, até então discutidos visando exclusivamente a população adulta, fossem estendidos

¹³ Unicef – Fundo das Nações Unidas para a Infância.

à criança e ao adolescente. Através da realização de seminários, debates, manifestações públicas, coleta de assinaturas e pressão exercida junto aos deputados constituintes, garantiu-se a aprovação das emendas à Constituição que viriam a constituir-se no núcleo central da legislação a ser futuramente aprovada – o novo Estatuto da Criança e do Adolescente. (CENPEC, 2003).

Em 5 de outubro de 1988 foi promulgada a Carta Constitucional que, assentando-se sobre novas bases, afirmou os direitos políticos e sociais do cidadão - alicerces da organização democrática da sociedade. Trouxe em seu texto a garantia do “direito de ter direitos”. Com essa garantia, os segmentos populares e da classe média puderam passar a exigir do Estado e da sociedade melhores condições de vida e de trabalho, bem como liberdades de expressão e de organização, sem o risco das repressões sofridas durante o período ditatorial.

Enfatiza Rizzini (1995) que uma das maiores conquistas resultantes da organização de vários grupos, particularmente do movimento denominado “A criança e a Constituinte”, foi, sem dúvida, a inserção na Constituição do artigo 227, o qual preconiza que:

É dever da família, da sociedade e do Estado assegurar à criança e ao adolescente, com absoluta prioridade, o direito à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária, além de colocá-los a salvo de toda forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão. (art. 227 da Constituição Federal Brasileira de 1988).

Entretanto, ter direitos garantidos no texto Constitucional não significa necessariamente tê-los assegurados, uma vez que as condições de desigualdade social, do aumento do desemprego, da enorme concentração de renda e da manutenção da pobreza continuaram a produzir exclusão e conseqüente estado de desigualdade social. Assim, após a promulgação da Constituição, os debates e mobilizações continuaram. Era preciso reivindicar uma legislação específica que pudesse garantir as conquistas expressas no novo texto constitucional. (CENPEC, 2003). A Carta Magna de 1988 expressou o fim da estigmatização formal pobreza-delinquência e, com mais esse dispositivo, pôde-se então pensar numa nova legislação relativa à criança e ao adolescente. (PASSETTI, 1999).

4 - Década de 1990: O Estatuto da Criança e do Adolescente

Nessa conjuntura, tem início o processo de regulamentação, e, por meio de legislação complementar, revogou-se o Código de Menores de 1979 e promulgou-se o Estatuto da Criança e do Adolescente, através da Lei Federal nº. 8.069, de 13 de julho de 1990, fundamentado na Doutrina da Proteção Integral. A mola-mestra dessa norma legal foi o artigo 227 da Lei Maior, o qual prevê que crianças e adolescentes deixam de ser objeto e passam a ser sujeitos de direitos. (RIZZINI, 1995; CENPEC, 2003). A concepção de crianças e adolescentes como sujeitos de direitos teve como referência a “Convenção dos Direitos da Criança” adotada pela Assembléia Geral das Nações Unidas em 1989. Referida convenção foi resultado de discussões realizadas em todo o mundo por grupos de defesa dos direitos dessa faixa populacional.

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

Com efeito, o Estatuto da Criança e do Adolescente preconiza essa doutrina logo em suas disposições preliminares:

Art. 1º. Esta Lei dispõe sobre a proteção integral à criança e ao adolescente.
 Art. 2º. Considera-se criança, para os efeitos desta lei, a pessoa até doze anos de idade incompletos, e adolescente aquela entre doze e dezoito anos de idade. Art. 3º. A criança e o adolescente gozam de todos os direitos fundamentais inerentes à pessoa humana, sem prejuízo da proteção integral de que trata esta Lei, assegurando -se - lhes, por lei ou por outros meios, todas as oportunidades e facilidades, a fim de lhes facultar o desenvolvimento físico, mental, moral, espiritual e social, em condições de liberdade e de dignidade.

Estabelece ainda nessas mesmas disposições que:

Art. 5º. Nenhuma criança ou adolescente será objeto de qualquer forma de negligência, discriminação, exploração, crueldade e opressão, punido na forma da lei qualquer atentado, por ação ou omissão, aos seus direitos fundamentais. Art. 6º. Na interpretação desta Lei levar-se-ão em conta os fins sociais a que ela se dirige, as exigências do bem comum, os direitos e deveres individuais e coletivos, e a condição peculiar da criança ou adolescente como pessoa em desenvolvimento.

Enfatiza Rizzini (1995) que os dispositivos iniciais da nova norma legal explicitam as profundas divergências conceituais e doutrinárias existentes entre esta e o Código de Menores em termos de preceitos básicos sobre os quais aquela se

assenta. Alguns dos pontos que marcam essas diferenças e que têm sido destacados pela literatura são: o objetivo da lei, a questão do pátrio poder, a detenção de menores, o direito de defesa, a internação de menores, a posição do Magistrado e os mecanismos de participação.

Cumprir lembrar que a legislação anterior ao ECA concebia como “menor” toda criança e adolescente que estivesse fora dos padrões sociais estabelecidos. Dessa forma, eram assim considerados os provenientes das classes populares, os que vivessem em situação de miserabilidade, os que tivessem sido expulsos das escolas ou ainda os que fossem moradores das ruas. Para essa população eram priorizadas medidas assistencialistas, repressivas e segregadoras, destacando-se dentre elas: a internação e a cassação do pátrio-poder (quando se entendia que as causas do problema eram decorrentes de “desestruturação familiar” ou da situação irregular em que viviam), a possibilidade da decretação da prisão cautelar (medida não prevista para adultos), o mesmo tratamento judicial a menores carentes, abandonados e infratores (o que significava considerar crianças e adolescentes pobres como abandonados e delinqüentes) e a adoção pelo Poder Judiciário de políticas de atendimento que eram executadas por instituições de caridade ou por órgãos de segurança pública. (CENPEC, 2003).

Registra Passeti (1999) que o novo Estatuto, abandona definitivamente o termo “menor”, carregado de preconceitos e interdições. As unidades da FEBEM seriam substituídas no atendimento a crianças abandonadas por programas descentralizados de “atendimento em meio aberto” em casas alugadas em vários pontos da cidade para meninas e meninos que vivessem na rua e que precisassem de adoção, orientação, escola ou trabalho.

Conforme já afirmado, os deveres e direitos previstos no referido artigo 227 da Constituição Federal foram desdobrados e garantidos no ECA, destacando-se: a conceituação do adolescente como pessoa em desenvolvimento e merecedora de respeito por essa sua condição peculiar; a promoção pelo Estado de programas de assistência integral à criança e ao adolescente; o direito à proteção especial ao fixar a idade mínima para o trabalho (inicialmente definida como 14 anos, depois alterada para 16 anos) e a proibição do trabalho noturno, perigoso ou insalubre para essa parcela da população; a garantia de direitos previdenciários e trabalhistas; a fixação da inimputabilidade penal para os menores de 18 anos e o estabelecimento de garantias processuais.

Enfatiza a Consultoria em Educação e Desenvolvimento Social (2007), que o ECA expressa as diretrizes contidas no artigo 204 da Constituição Federal quando prevê não só a descentralização político-administrativa como a participação da população através de organizações que as representem. Define o Estado como responsável pelo estabelecimento de políticas sociais em conjunto com associações, conselhos populares e representantes da sociedade civil. Essas prerrogativas garantem a participação de todos os setores da sociedade na formulação de políticas e controle das ações governamentais na área da assistência social nas três esferas públicas. Assevera ainda que o ECA prevê mudanças profundas não só no campo jurídico como nos relacionados aos aspectos políticos, sociais e culturais da vida brasileira.

Observa Passetti (1992) que o novo estatuto destaca a condição sócio-econômica como fator a ser considerado em relação às carências de crianças e adolescentes brasileiros. Desloca o problema da infração, do âmbito pessoal e familiar para o social. Encarrega o Estado de assegurar a educação obrigatória com a finalidade de suprir deficiências da família e desenvolver valores normativos que habilite crianças e adolescentes a viverem em sociedade e, com isso, acredita-se seja possível prevenir e combater a criminalidade por eles praticada.

Assevera Volpi (1999) que com o ECA muda-se o paradigma e passa-se a compreender que não são as crianças e adolescentes que estão em “situação irregular”, e sim as condições a que estão submetidas.

Todavia, deixar de conceber crianças e adolescentes como portadores de carências para considerá-los cidadãos, pressupõe uma profunda alteração nas formas de gestão das políticas de atendimento à infância e à juventude neste país. Dentre as alterações previstas no referido Estatuto em relação a essa nova estrutura de atendimento estão a criação dos Conselhos de Direitos e Tutelares. O Conselho de Direito organiza-se nas três esferas: federal, estadual e municipal. Tem composição paritária, sendo formado por representantes do poder público e da sociedade civil – garantindo assim a participação popular –, e é responsável pelas diretrizes e políticas relacionadas à criança e ao adolescente. O Conselho Tutelar, por sua vez, organiza-se e atua na esfera municipal, sendo constituído por cinco membros, que são eleitos pelos cidadãos locais para um mandato de três anos. Seu papel é muito importante pois lhe cabe garantir a efetivação dos direitos previstos no ECA. (CENPEC, 2003).

Segundo Sayão (2004, p. 14),

o ECA supera o binômio compaixão/repressão e o assistencialismo, passando a considerar a criança e o adolescente como sujeitos de direitos exigíveis com base na lei. Não se limita à proteção e vigilância, buscando promover e defender todos os direitos, abrangendo a sobrevivência (vida, saúde, alimentação), o desenvolvimento pessoal e social (educação, cultura, lazer e profissionalização) e a integridade física, psicológica e moral (respeito, dignidade, liberdade e convivência familiar e comunitária), além de colocá-los a salvo de todas as formas de situação de risco pessoal e social (negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão).

A Constituição Federal, em seu artigo 227, afirma que os direitos das crianças e adolescentes devem ser assegurados “com absoluta prioridade” e esse princípio é reafirmado no Estatuto da Criança e do Adolescente em seu artigo 4º, parágrafo único:

A garantia de prioridade compreende: a) primazia de receber proteção e socorro em quaisquer circunstâncias; b) precedência de atendimento nos serviços públicos ou de relevância pública; c) preferência na formulação e na execução das políticas sociais públicas; d) destinação privilegiada de recursos públicos nas áreas relacionadas com a proteção à infância e à juventude. (ECA, art. 4º., parágrafo único).

De acordo com Passetti (1999) essas normas legais, ao definirem a criança e o adolescente como prioridade de Estado, expressam claramente que estes devem ser protegidos das conseqüências perniciosas em que porventura vivam, sejam elas decorrentes de condições sócio-econômicas desfavoráveis, de maus-tratos ou resultantes de desestruturação familiar. Elas objetivam principalmente garantir educação, alimentação e políticas sociais que lhes dêem condições de viver com dignidade. Propõem a superação de estigmas como os que têm historicamente marcado essa parcela da população, quando a sociedade e o Estado, ao associarem pobreza à delinqüência, taxam-nos como menores. O ECA recomenda que a internação deixe de ser a primeira medida a ser empregada e passe a ser a última. Para que esses direitos se efetivem, o Estatuto prevê e garante medidas para proteção à criança e ao adolescente através de políticas que assegurem de fato aquelas prerrogativas. Nesse sentido, o Estado tem um papel importantíssimo, não só zelando por seu cumprimento, como punindo aqueles que os descumprirem.

O papel do Estado em relação às políticas sociais é redimensionado no ECA. Em âmbito nacional ele permanece orientando e supervisionando as ações, mas reduz sua atuação no campo do atendimento. Segundo Passetti (1999), isso

resultou num aumento do número de Organizações Não-Governamentais (ONG). Essa nova forma de administração, em que o Estado diminui seu papel, é pautada numa política que possibilita às empresas, mediante incentivos governamentais de redução de sua carga tributária, manterem ou contribuírem financeiramente para com ONGs. Referida política resulta na assunção, por essas organizações, do papel originariamente destinado ao Estado, tornando-se responsáveis pelo atendimento aos carentes, abandonados e vítimas de violência de modo geral.

Essa redução no investimento estatal e a ampliação na filantropia da sociedade por empresas, seguem uma tendência internacional para as políticas sociais, que são transferidas para o atendimento privado. Para Passetti (1999), o resultado dessa redução evidenciou ainda mais a pobreza existente no país e durante o período de acomodação a essas novas medidas, houve um aumento na ocorrência de crimes, largamente noticiados nos meios de comunicação. Isso gerou um aumento na preocupação com segurança e no combate ao crime. Como consequência, a indústria de armamentos e de equipamentos de vigilância ganhou espaço. Houve também o ressurgimento dos grupos de extermínio, o aumento na ação de milícias particulares e a exigência de ações jurídicas mais enérgicas para penalizar os infratores. Mais uma vez a pobreza é vista como potencial infratora e recrudesce a associação pobreza-criminalidade.

Para Passetti (1999, p. 367),

três pontos redimensionam a relação caridade-crueldade no final do século XX no Brasil, e que chamamos filantropia: a contenção de programas sociais de Estado com parcerias não governamentais; a ação jurídico-policial de encarceramento de infratores como medida de prevenção geral contra violências levando à proliferação de prisões e à diversificação das penas como medidas sócio-educativas; e a disseminação da ação contra violentadores de crianças e adolescentes.

Continuando seu raciocínio, Passetti (1999) avalia que esse redimensionamento do Estado em relação à sua atuação nas áreas sociais envolve corte de custos governamentais conforme exigências da globalização e, como consequência, relativamente às políticas sociais para crianças e adolescentes, faz um enxugamento da máquina administrativa, dispensando funcionários especializados que acabam sendo repassados para as ONGs. Essas medidas tomadas pelo Estado, de redução cada vez maior da sua participação nos investimentos sociais, configuram o ideário neoliberal que, ao justificar a

necessidade de haver uma maior liberdade de mercado, legitima cada vez mais as organizações da chamada sociedade civil.

Para esse autor, essa nova filantropia no atendimento social, além de servir como meio para a redução do Estado, passa a gerar empregos no setor privado, absorvendo a mão-de-obra dispensada pelos órgãos governamentais e possibilitando aos empresários serem filantropos como contrapartida da redução do pagamento dos seus impostos. Ressalva esse autor que a filantropia, através de alguns programas, consegue atingir os objetivos propostos. No entanto o seu alcance é muito pequeno em relação ao grande número de necessitados, além do que, muitos dos projetos e programas desencadeados falharam. Conclui afirmando que a filantropia atual tem conseguido ser uma fonte segura de emprego e que os interesses da iniciativa privada continuam focados numa perspectiva estigmatizante ao pretender, com seus programas de atendimento, evitar que aqueles a quem atende se transformem em infratores.

4.1 - O Estatuto da Criança e do Adolescente e o Ato Infracional

Conforme procuramos demonstrar e concordando com Fernandes (1998, p. 184), a trajetória da assistência e das políticas públicas relativas à criança e ao adolescente no Brasil vem sendo alterada lentamente e tem sido influenciada

pelos momentos políticos dominantes, cujas realidades, entre outros aspectos, são responsáveis por quadros tais como: de assistencialismo, de segregação, de repressão, de segurança nacional, de proteção e de menor ou maior participação da sociedade civil na formulação e gestão dessas políticas específicas.

Ainda, segundo Fernandes (1998, p. 184),

há uma história porque há sujeitos – crianças e adolescentes – seres no mundo que foram visualizados e tiveram seus destinos traçados por adultos com óticas bastante diferenciadas. A legislação, e, por conseguinte o discurso jurídico, [...] des(cobrem) a visão e as formas de enfrentamento da questão.

Pereira (2000) corrobora essa tese afirmando que ao longo da história o adolescente não foi considerado pela sociedade em sua condição peculiar de pessoa em desenvolvimento e, como decorrência, seus interesses especiais inerentes a essa fase da vida, também não o foram, e que somente a partir da

década de 1990, crianças e adolescentes passaram a dispor de mecanismos legais capazes de garantir seus interesses.

Relativamente ao ato infracional, Liberati (2002, p. 125) sustenta que, “no decorrer da história, os mecanismos de intervenção do Estado, em resposta ao ato infracional praticado por menores de 18 anos, foram caracterizados pela função assistencial, protetiva e curativa”.

Para Pereira (2000), a norma legal anterior ao ECA tratava igualmente os pobres, os órfãos, os abandonados e aqueles que se desviassem das normas sociais, como “culpados” e afirma que o novo Estatuto efetivou direitos fundamentais ao disciplinar “as relações jurídicas estabelecidas entre crianças/adolescentes e família; crianças/adolescentes e sociedade; crianças/adolescentes e Estado” (PEREIRA, 2000, p. 109).

Essa mudança de enfoque no entendimento do problema é importantíssima, uma vez que tanto a sociedade quanto o Estado devem direcionar suas ações para a garantia das condições dignas de vida para essa parcela da população, e não apenas para o controle e repressão, como historicamente tem ocorrido. No que concerne à gestão da política de direitos da criança e do adolescente, o ECA prevê que cabe aos Conselhos de Direitos a obrigatoriedade da instituição de planos, prioridades e metades de inclusão da população em situação de risco social, na qual se incluem os adolescentes autores de ato infracional, definindo, para tanto, políticas públicas e ações de proteção integral.

Segundo Pereira (2000, p.108), essas ações devem

conduzir à universalização da política pública como direito, tendo na educação, na formação profissional, na inclusão sócio-comunitária e no trabalho, através da promoção humanística, científica e tecnológica, as bases da intervenção social, visando a melhoria das condições de vida do adolescente e a sua intervenção qualificada nos destinos da vida social.

Entretanto, o que se constata é uma dicotomia entre a produção teórica sobre crianças e adolescentes e o atendimento dispensado a estes. A resistência de diversos segmentos da sociedade, particularmente do Poder Judiciário, dos meios de comunicação, das organizações policiais e do empresariado, tem sido um dos fatores que contribuem para que não se avance na consecução dos direitos sociais preconizados na Constituição e garantidos no ECA. Muito pelo contrário, o Estatuto tem sido apontado como o responsável pelo aumento da delinquência.

Segundo Volpi (1999), os adolescentes que praticam ato infracional são, de maneira geral, denominados pelos meios de comunicação social, de forma estigmatizante, como infratores, delinqüentes, pivetes. Constata ainda este autor que a opinião pública não só reproduz essas expressões, como acrescenta outras preconceituosas como bandidos, trombadinhas e menor infrator, e acrescenta que isso ocorre também entre os profissionais que atuam com esses adolescentes nas mais diversas áreas.

Não obstante, ainda de acordo com Volpi (1999), tem aumentado o número de pessoas que procuram caracterizá-los

a partir do que eles realmente são: *adolescentes*. A prática do ato infracional não é incorporada como inerente à sua identidade, mas vista como uma circunstância de vida que pode ser modificada. (VOLPI, 1999, p. 7, grifo do autor).

Para ele, mais do que um problema lingüístico, essas práticas evidenciam que não existe um consenso relativo à percepção destes adolescentes por parte da sociedade.

Há que se considerar ainda o aumento dos casos de violência envolvendo adolescentes nas grandes cidades, com a ocorrência de crimes bárbaros. Esse fato tem provocado fortes reações por parte de segmentos da sociedade, com eco no parlamento brasileiro, resultando no recrudescimento da tese do rebaixamento da maioria penal.

Diante deste cenário, Volpi (1999) entende que, ao contrário do que define a Constituição Brasileira e suas leis complementares, as crianças e adolescentes do Brasil continuam sendo a parcela mais desrespeitada em seus direitos pela família, pelo Estado e pela sociedade. Enfatiza o quanto são comuns as ocorrências das diversas e perversas formas de violações a que são submetidos, tais como maus-tratos, exploração do trabalho infantil, abuso e exploração sexual, fome, desaparecimentos, extermínio, tráfico internacional, tortura e prisões arbitrárias. Não obstante, esse mesmo autor registra que, em contraposição a esses fatos, parcelas significativas da sociedade têm se sensibilizado e se mobilizado para enfrentá-los e impedi-los.

Todavia ressalta que, ainda que os adolescentes em conflito com a lei façam parte desse quadro de abusos, exploração e de exclusão social, não são vistos igualmente como os demais adolescentes, pelo fato de terem praticado ato

infracional. Isso ocorre porque a sociedade se vê ameaçada, tanto no campo pessoal como no patrimonial por aqueles a quem considera desajustados sociais, e enxerga no seu afastamento do convívio social, a possibilidade única de sua recuperação e reinclusão. Para Volpi (1999, p. 9), esta é a razão pela qual “é difícil, para o senso comum, juntar a idéia de segurança e cidadania. Reconhecer no agressor um cidadão parece ser um exercício difícil e para alguns, inapropriado”.

Diante desse quadro Volpi (1999, p. 9), alerta que:

neste contexto de indefinição crescem os preconceitos e alastram-se explicações simplistas, ficando a sociedade exposta a um amontoado de informações desencontradas e desconexas usadas para justificar o que no fundo não passa de uma estratégia de criminalização da pobreza, especialmente dos pobres da raça negra.

Passetti (1999), concordando com Volpi, afirma que as políticas relativas aos adolescentes autores de atos infracionais não mudaram. Mesmo sendo definidos pelo ECA como inimputáveis e recomendando sua educação para o exercício de futura cidadania, eles continuam sendo vistos como perigosos, originários de condições de miserabilidade e permanecem sendo qualificados como delinquentes para muitos juízes e promotores que ainda atuam de acordo com a filosofia do Código de Menores. Ressalta, entretanto, que um avanço nesse histórico de atendimento a esses adolescentes é o dispositivo do ECA que garante àqueles o “devido processo legal” e sem o qual ele não pode perder sua liberdade, ficando protegido, desse modo, das diversas formas de arbitrariedades, que sempre ocorreram, inclusive num passado recente, quando o referido Código de Menores de 1979 via como suspeitos adolescentes pobres, negros, maltrapilhos ou migrantes que vagavam pelas ruas, qualificando-os como “menores” e vivendo em “situação irregular”.

O autor continua seu raciocínio, reconhecendo que o ECA é a legislação mais avançada criada no Brasil para crianças e adolescentes, mas alerta que, apesar disso, a mentalidade jurídica neste país continua penalizadora e cada vez mais contrária a esse estatuto. Sustenta ser preciso considerar que, num mundo de exclusões econômicas, diversas formas de tráfico e interdições de prazeres, a prisão e no internato apresentam uma diversificação de vítimas. Afirma que, em nome da suposta integração social, da ordem, da educação, da disciplina, da saúde, da justiça, da assistência social, do combate ao abandono e à criminalidade, as ações

se revezam para consagrar os castigos e as punições em um sistema de crueldades. Defende a idéia de que a prisão não educa ou integra adultos infratores e que, por isso, ela não deveria servir de espelho para a educação de jovens ou para corrigir-lhes supostos comportamentos perigosos. (PASSETTI 1999).

Entende Silva (1998) que,

o ECA inaugurou uma nova ordem jurídica e institucional para o trato das questões da criança e do adolescente, estabelecendo limites à ação do Estado, do Juiz, da Polícia, das Empresas, dos adultos e mesmo dos pais, mas não foi capaz ainda de alterar significativamente a realidade da criança e do adolescente. A mudança de nomenclatura, substituindo os rótulos pejorativos de “menor”, “infrator”, “abandonado” e etc., estabeleceu a cultura do “politicamente correto”, mas quem estava nas ruas ou nas instituições antes do ECA, hoje, se adulto, está no Sistema Penitenciário ou continua sendo portador das marcas e dos estigmas incorporados durante a infância. (grifo do autor).

Acontecimentos recentes considerados bárbaros, praticados por adultos com a participação de adolescentes, contribuíram para gerar nos mais diversos setores políticos e sociais, debates calorosos que têm resultado em propostas de agravamento de punições, inclusive da revisão da inimputabilidade. Essa é uma situação preocupante. Passetti (1999, p. 371), antevendo um recrudescimento das reações daqueles que sempre foram contrários aos direitos adquiridos por crianças e adolescentes no ECA, no apagar das luzes do século XX, já alertava:

[...] há um grande desafio para o início do século XXI: ou ampliam-se as conquistas jurídicas consagradas no ECA, renovando a mentalidade dos juízes, promotores e advogados, ou caminharemos para o retrocesso à situação do início do século com prisões e internatos, só que agora em instalações computadorizadas e controladas por fibras ópticas, reconhecendo-se que de nada servem para corrigir comportamentos ou educar. (PASSETTI, 1999, p. 371).

A falta do entendimento do verdadeiro espírito do ECA revela-se também nos resultados de uma pesquisa sobre violência nas escolas, realizada pelo Sindicato de Especialistas de Educação do Magistério Oficial do Estado de São Paulo (UDEMO) no ano de 2003, com gestores de trezentas escolas da Rede Estadual Paulista. Ao serem questionados sobre que sugestões dariam para solucionar os problemas de violência nas escolas, 17% responderam que deveria haver “alterações no ECA” e 14% disseram “que deveriam ser aplicadas punições severas aos alunos infratores, inclusive com a comunicação ao juízo da infância e da juventude”. Quando

perguntados sobre quais seriam as principais causas que levariam o aluno à indisciplina, 50% apontaram que seria devido “a interpretação errônea do ECA”.

5. Algumas considerações relativas às políticas de atendimento à criança e ao adolescente no Brasil

Analisando-se a história do atendimento aos direitos da criança e do adolescente, é inegável a constatação de que o ECA representa, como tão bem definiram Cabral e Sousa (2004, p. 84), um verdadeiro “divisor de águas”. É ele que faz a passagem da Doutrina da Situação Irregular para a Doutrina da Proteção Integral, fundada na garantia dos direitos individuais e coletivos da criança e do adolescente, considerados pessoas em condição peculiar de desenvolvimento e prioridade absoluta das Políticas Públicas.

O novo Estatuto é um marco que representa a ruptura com conceitos e paradigmas vigentes no país. Foi fruto de intensas lutas deflagradas através de movimentos originados dos mais diversos segmentos da sociedade brasileira e que resultou em grandes transformações sociais durante o processo de redemocratização do Brasil. Devido ao contexto do seu surgimento, Volpi (2001, p. 32), apropriadamente, o considera uma norma escrita a “mil mãos” e que representou, sem dúvida, um grande avanço da sociedade brasileira, ávida na busca pela construção de sua dignidade e pela conquista de direitos fundamentais da pessoa humana.

Não obstante todos esses avanços, tanto os documentos quanto a literatura referentes ao atendimento à criança e ao adolescente no Brasil, mostram que, principalmente em relação à parcela empobrecida desse segmento da população, o “atendimento” oferecido desde o Brasil Colônia até os dias de hoje tem sido feito de forma repressiva e discriminatória.

Segundo Rizzini (1995, p. 167)

No passado, como no presente, a trajetória da legislação relativa à infância tem sido caracterizada pela expressão de uma dualidade, que, ao defender a sociedade, ataca e aniquila a criança. E, ao defender a criança, teme estar expondo a sociedade à sua pretensa periculosidade. A análise histórica deste processo não deixa dúvidas a respeito de sua infinita complexidade. São muitos os interesses em jogo.

Aponta ainda a autora, nessa mesma obra, que

A responsabilidade e o desafio que o Brasil tem frente ao mundo em relação ao processo iniciado. Ao aprovar uma lei que rompe com paradigmas secularizados pela tradição, deslocando da esfera estritamente jurídica, questões que se atrelam ao campo da luta política e social por direitos, o país revisita posturas e práticas antes tidas como inabaláveis. (RIZZINI, 1995, p. 167).

De acordo com Marcílio (1998, p. 309)

O Estatuto da Criança e do Adolescente, ECA, de 1990, representa verdadeira revolução nas questões da criança. Mas existe um abismo entre as belas normas e a dura realidade da infância brasileira. A situação de exclusão e de exploração de parte considerável da infância brasileira é, com certeza o maior desafio do Brasil neste final de Milênio.

Continuando seu raciocínio, Marcílio (1998) pondera que, não obstante todos os avanços conquistados através do ECA, o Brasil ainda detém vergonhosos títulos de campeão em várias situações de exclusão e de exploração referentes à infância e adolescência, tais como exploração do trabalho infantil, exploração sexual, prostituição infanto-juvenil, turismo sexual, massacres (como o ocorrido na Candelária, na cidade do Rio de Janeiro), má distribuição e grande concentração de rendas (o que repercute, sobremaneira, na vida e no desenvolvimento desse segmento populacional) e violência policial, principalmente contra crianças e adolescentes negros.

Esse quadro, de acordo com o CENPEC (2003), indica que

a ponte que faz a mudança entre a concepção de criança e adolescente como portadora de carências para a de cidadãos, sujeitos de direitos, tem sido difícil de ser atravessada. Isso ocorre porque esse tipo de mudança caminha na contramão de velhas práticas (manipulação, subjugação e controle dos pobres) incrustadas profundamente na nossa sociedade, expressando-se particularmente na “estrutura e funcionamento e na cultura organizacional dos nossos órgãos e instituições responsáveis pelo atendimento à população de baixa renda”. (CENPEC, 2003, p. 21 – 22).

Para Marcílio (1998), esse panorama mostra o quanto ainda falta para o poder público e a sociedade avançarem no cumprimento do que está previsto no ECA, no sentido de aproximar a intenção prevista na norma legal, da dura realidade vivida pela infância e juventude brasileiras nesta primeira década do século XXI.

Silva (1998) reforça essa tese ao alertar que

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

Sustenta Del Priore (1999) que, desde os primeiros registros acerca do atendimento à criança e ao adolescente, até os dias de hoje, a história tem mostrado que existe um verdadeiro abismo entre o proclamado na legislação que regula o assunto e as políticas públicas, e a realidade dessa parcela da população.

Apoiados nesses autores para enfocar políticas e práticas atuais através da reflexão sobre suas raízes e condicionantes históricos, esperamos ter conseguido estabelecer uma conexão entre passado e presente. Quanto ao ECA, não se pode desconsiderar ser esta uma norma legal capaz de contribuir para a transformação social. Entretanto, essa é uma possibilidade que depende de sua utilização. Transformar o que é desejado em acontecimento continua sendo um desafio, principalmente no que se refere ao atendimento ao adolescente autor de ato infracional. E, por ser a continuidade dos estudos desse segmento da população o objeto da nossa investigação, o tema continuará a ser focado nos próximos capítulos.

Capítulo II

O adolescente autor de ato infracional e a escola

"No andar se definem os novos passos
e os caminhos se fazem no
caminhar".
Mário Osório Marques

1. As medidas sócio-educativas e o direito à educação

A Constituição Federal preconiza a educação básica como direito público e subjetivo em seu artigo 6º. e, para tanto, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (L.D.B.E.N.), dentre outros princípios, prevê em seu artigo 3º. inciso I, a "igualdade de condições para o acesso e permanência na escola". O Estatuto da Criança e do Adolescente, por sua vez, estabelece o direito de escolarização do adolescente autor de ato infracional, quer esteja ele internado provisoriamente no aguardo da sentença judicial, quer esteja cumprindo medida sócio-educativa de internação em estabelecimento educacional, quer seja ainda, quando em liberdade, cumprindo medidas sócio-educativas de prestação de serviços à comunidade, em liberdade assistida ou no regime de semi-liberdade.

Defende Saraiva (2003, p. 75) que "o Estatuto da Criança e do Adolescente constitui um novo modelo de responsabilização do adolescente em conflito com a lei". Com efeito, o ECA acaba com a prisão arbitrária, mas não deixa de prever punição para seu autor. Serão destacados a seguir, alguns artigos do Estatuto relacionados ao adolescente autor de ato infracional e o seu direito à escolarização.

O artigo 103 preconiza que "considera-se ato infracional a conduta descrita como crime ou contravenção penal". O artigo 104, por sua vez, disciplina que "são penalmente inimputáveis os menores de 18 (dezoito) anos, sujeitos às medidas previstas nesta lei". Quanto à privação de liberdade, sua previsão está prescrita no artigo 106, cujo teor é o seguinte: "nenhum adolescente será privado de sua liberdade senão em flagrante de ato infracional ou por ordem escrita e fundamentada da autoridade competente". O artigo número 108 estabelece que "a internação, antes da sentença, pode ser determinada pelo prazo máximo de 45 (quarenta e cinco) dias".

Essa internação está regulamentada pelo artigo 123, e deverá

ser cumprida em entidade exclusiva para adolescentes, em local distinto daquele destinado ao abrigo, obedecida rigorosa separação por critérios de idade, compleição física e gravidade da infração.

Parágrafo único. Durante o período de internação, inclusive provisória, serão obrigatórias atividades pedagógicas. (ECA. art. 103).

O adolescente autor de ato infracional é julgado por tribunais especiais – as Varas Especiais da Infância e da Juventude – e está sujeito ao cumprimento de medida sócio-educativa conforme o previsto no artigo 112, o qual, devido à sua importância no contexto deste trabalho, será aqui transcrito na íntegra:

Artigo 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 serviço à comunidade;

IV – liberdade assistida;

V – inserção em regime de semiliberdade;

VI – internação em estabelecimento educacional;

VII – qualquer uma das previstas no art. 101, I a VI.

§ 1º. – A medida aplicada ao adolescente levará em conta a sua capacidade de cumpri-la, as circunstâncias e a gravidade da infração.

§ 2º. – Em hipótese alguma e sob pretexto algum, será admitida a prestação de trabalho forçado;

§ 3º. – Os adolescentes portadores de doença ou deficiência mental receberão tratamento individual e especializado, em local adequado às suas condições.

Volpi (1999, p. 20) destaca a verdadeira dimensão das medidas sócio-educativas quando afirma que estas

comportam aspectos de natureza coercitiva, uma vez que são punitivas aos infratores, e aspectos educativos no sentido da proteção integral e oportunidade, e do acesso à formação e à informação.

Argumenta esse autor que, para a efetivação das referidas medidas,

os regimes sócioeducativos devem constituir-se em condição que garanta o acesso do adolescente às oportunidades de superação de sua condição de exclusão, bem como de acesso à formação de valores positivos de participação na vida social. [...] e deverão utilizar-se de princípios de *incompletude constitucional*, caracterizado pela utilização do máximo possível de serviços (saúde, educação, defesa jurídica, profissionalização etc) na comunidade, responsabilizando as políticas setoriais de atendimento aos adolescentes. (VOLPI, 1999, p. 20 - 21, grifo do autor).

Destacaremos a seguir, quatro medidas sócio-educativas. A primeira delas refere-se à prestação de serviços à comunidade e está explicitada no artigo 117 do ECA:

A prestação de serviços comunitários consiste na realização de tarefas gratuitas de interesse geral, por período não excedente de 6 (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 8 (oito) horas semanais, aos sábados, domingos e feriados ou em dias úteis, de modo a não prejudicar a freqüência à escola ou à jornada normal de trabalho.

A segunda consiste na liberdade assistida, e é aplicada quando a autoridade competente conclui pela necessidade do acompanhamento da vida social do adolescente, e isso inclui a escola, o trabalho e a família. Seu cumprimento está previsto no artigo 118 e seus parágrafos, com a seguinte redação:

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.

§ 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 6 (seis) meses, podendo a qualquer tempo ser prorrogada, revogada ou substituída por outra medida, ouvido o orientador, o Ministério Público e o defensor.

As atribuições da pessoa designada nos termos do parágrafo primeiro acima citado para acompanhar o cumprimento da liberdade assistida, e denominada nesta mesma norma legal como orientador, estão previstas abaixo:

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.

A liberdade assistida se trata de uma medida coercitiva e educativa que, conforme previsto, enseja acompanhamento personalizado que assegure, dentre outros, a freqüência à escola. Dessa forma, os programas de liberdade assistida devem ser organizados e estruturados no nível municipal e gerenciados e

desenvolvidos pelo órgão executor no âmbito desta mesma esfera pública, em parceria com o Judiciário, que supervisiona e acompanha as ações desenvolvidas no programa.

Enfatiza Volpi (1999, p. 24) que a intervenção educativa na medida sócio-educativa

manifesta-se no acompanhamento personalizado, garantido-se os aspectos de proteção, inserção comunitária, cotidiano, manutenção de vínculos familiares, frequência à escola e inserção no mercado de trabalho e/ou cursos profissionalizantes e formativos.

Para Fernandes (1998), a liberdade assistida reveste-se de uma política integral que pressupõe a efetivação de políticas sociais básicas, dentre elas, a educação, e que isso demanda repensar os deveres e responsabilidades, particularmente do Estado.

A terceira medida consistente no regime de semiliberdade é regulada pelo artigo 120 do ECA cujo teor é o seguinte:

O regime de semiliberdade pode ser determinado desde o início, ou como forma de transição para o meio aberto, possibilitada a realização de atividades externas, independentemente de autorização judicial.

§ 1º. É obrigatória a escolarização e a profissionalização, devendo, sempre que possível, serem utilizados os recursos existentes na comunidade.

§ 2º. A medida não comporta prazo determinado, aplicando-se, no que couber, as disposições relativas à internação.

A gestão das medidas em meio aberto, como a prestação de serviços à comunidade e a liberdade assistida, podem ficar a cargo do município, que firmará ou não convênios com entidades não-governamentais. Destaca Pereira (2000) que a delegação para a consecução dos programas sócio-educativos restritivos de liberdade em meio aberto cabe ao sistema de garantia de direitos, que deve ser definido através de proposta técnica e financeira.

A última medida sócio-educativa aqui tratada consiste na internação em estabelecimento educacional. Por ser esta a penalidade máxima aplicada ao adolescente autor de ato infracional, cumpre ressaltar o artigo 122 do ECA, cujo § 2º. determina que ela não será aplicada em nenhuma hipótese, quando houver outra medida mais adequada. Quanto ao prazo de internação, o artigo 121 em seu § 2º. prevê que “não comporta prazo determinado, devendo sua manutenção ser reavaliada mediante decisão fundamentada, no máximo a cada 6 (seis) meses”. O §

3º. do mesmo artigo assegura que a internação, em nenhuma hipótese poderá exceder o período de três anos.

No que tange ao desenvolvimento dos programas sócio-educativos, por ocasião do seminário comemorativo dos 10 anos de vigência do ECA, Pereira (2000, p. 106) afirma que

torna-se necessária a revisão dos programas sócioeducativos desenvolvidos no município, de responsabilidade ou não do Poder Executivo Municipal visto que, ainda não ganharam adesão junto à sociedade e o seu impacto confronta com os mais elementares princípios da normativa constitucional brasileira e das resoluções e recomendações internacionais. Esta releitura se apóia na determinação do Estatuto em oferecer programas compatíveis com as necessidades pedagógicas dos adolescentes e em condições de seu efetivo cumprimento. Deste modo, ater-se à competência de cada órgão e/ou instituição que compõe o sistema de garantia de direitos nos seus três eixos fundamentais – promoção, defesa e responsabilização – é o caminho mais viável para processar tal releitura.

Sustenta Liberati (2002, p. 128) que as medidas sócio-educativas “representam a manifestação do Estado, em resposta ao ato infracional” e que sua aplicação objetiva inibir a reincidência, quando desenvolvidas com finalidade pedagógico-educativa. Com efeito, são muitos os artigos do ECA que tratam de garantir o direito à educação do adolescente. Destacamos, a seguir, o de número 57:

O Poder Público estimulará pesquisas, experiências e novas propostas relativas a calendário, seriação, currículo, metodologia, didática e avaliação, com vistas à inserção de crianças e adolescentes excluídos do ensino fundamental obrigatório.

Volpi (1999) enfatiza que o objetivo maior do projeto pedagógico a ser desenvolvido nas unidades de internação deve ser a formação para a cidadania e, para tanto, deve-se propiciar espaço para que o adolescente reflita sobre os motivos que o levaram à prática do ato infracional. Assim, deve possibilitar que ele construa um conjunto de conhecimentos e de saberes que o ajude a se localizar no mundo e contribua para o seu regresso e permanência na rede regular de ensino.

Relativamente aos aspectos educativos contidos no ECA, e tão bem destacados por Volpi, alerta Passetti (1999, p. 372) que

[...] entre a intenção do ECA e a realidade política preponderou a internação, o que expressa o fracasso da intenção educativa. O jovem a ser educado para ser um cidadão na vida adulta está encurralado: se for pobre e habitante da periferia da cidade, após cometer uma infração e ser apanhado em

flagrante, resta-lhe saber que existe e existirá sempre a prisão/internato. Um sistema espelhado na prisão para adultos, em que medidas sócio-educativas atuais nada mais são do que a nova face da crueldade contra adolescentes pobres [...] o internato para jovens, assim como a prisão para adultos se espelham; as penas se travestem em medidas sócio-educativas de internação e o princípio educativo, em confinamento.

Com esses argumentos, o referido autor ressalta que a internação não tem contribuído para a educação do futuro cidadão e, nesse sentido, continua sendo um desafio para aqueles que não acreditam no confinamento como meio para mudar comportamentos, tampouco como educação capaz de integrar crianças e adolescentes na sociedade. A prisão moderna sempre foi criticada pelos reformadores por não ser capaz de responder às especificidades dos crimes, pelo fato de ser dispendiosa, disseminar vícios, ser local de arbitrariedades e tirania, cometidas tanto pelos responsáveis pelas instituições quanto pelas demais autoridades.

A política de internação adotada pelo Estado para crianças abandonadas e as “infratoras, tem como pressuposto a educação pelo medo. Para tanto, amplia a autoridade dos funcionários e aumenta o sistema de vigilância e a rigidez da rotina das atividades. Implanta o uso de uniformes objetivando criar a impessoalidade. Apesar de todas essas medidas, alastra-se a ilegalidade. Naqueles locais circulam mercadorias roubadas, drogas, corpos e lucros. Isso mostra a estreita conexão entre o mundo dos prisioneiros e o dos cidadãos livres. Estas práticas não só formam como aperfeiçoam corruptos e corruptores de ambos os lados. Tais ocorrências, somadas à austeridade e à rotina, mortifica individualidades, levando-os para o cometimento de atos delinqüenciais. (PASSETTI, 1999).

Ao constatar que o ECA enfatiza a educação na formação do futuro cidadão, esse mesmo autor questiona se isto significará um retraimento nas internações, e se a desativação das internações governamentais para abandonados e carentes reabrirá o mundo para a filantropia privada. Sustentando que sim, afirma que a partir de agora surgirão novos vínculos entre o Estado e ONGs, inaugurando um novo tempo na história da caridade. Registra que o Estado brasileiro, desde a greve geral promovida pelos anarquistas em 1917, transformou as crianças e jovens em problema social, e que procurou “governamentalizar” gradativamente a vida até que, com a Constituição de 1988 e, em particular o ECA, passou a defrontar-se com um novo problema.

Diante desse quadro, pergunta: conseguirá desvencilhar-se da continuidade do atendimento totalitário num regime que se declara democrático? Prossegue, afirmando que o plano do governo de levar a escola para todos nunca se concluiu. A escola não completa as carências da sociabilidade e, muitas vezes caracteriza-se como o local prioritário para a obtenção de alimentos, por meio da merenda. Nesse cenário, quanto mais as creches e as escolas falham, mais fortes se tornam os argumentos em favor dos internatos. Os infratores ainda são vistos como resultado de famílias fracassadas, incapazes de serem contidos e educados nas escolas, instabilizadores de internatos como os da FEBEM, e, por fim, como pequenas encarnações do mal. (PASSETTI, 1999).

Violante (1985, p. 187 – 188) desenvolve raciocínio semelhante ao afirmar que

a ideologia da “reintegração social” destes indivíduos que supostamente estão à margem da sociedade explica, justifica e legitima a existência de entidades jurídicas, com fins assistencialistas ou repressivo-correcionais, como a FEBEM. A concepção ideológica dominante da “marginalidade-reintegração” produz: um tipo de indivíduo “à margem” da sociedade; o reconhecimento de sua existência; o desconhecimento das condições concretas que produzem ao lado do reconhecimento da necessidade de recolocá-lo como membro integrante da sociedade, como se já não o fosse, através da ação institucional sobre o indivíduo, e não sobre as condições materiais que o produzem, de modo a adaptá-lo à sua condição de dominado. O discurso produz efeito ideológico de reconhecimento/desconhecimento, através do qual se legitimam a assistência, correção e repressão.

O Estatuto da Criança e do Adolescente prevê não só direitos como também deveres para os adolescentes autores de ato infracional. Pelo simples fato de estarem internados, os adolescentes estão cumprindo seus deveres. Porém, a função do Estado de devolvê-los à sociedade, oferecendo condições dignas de alimentação, saúde, formação profissional, lazer, esporte, cultura, educação, não está sendo devidamente cumprida.

2 . Inclusão/Exclusão escolar

O termo exclusão é muito complexo porque abrange diversas concepções, dependendo da visão do homem e de mundo, adotadas em cada grupo ou sociedade.

Segundo Sawaia (1999, p. 7), “exclusão é tema da atualidade, usado hoje hegemonicamente nas diferentes áreas do conhecimento, mas pouco preciso e dúbio do ponto de vista ideológico”.

Para Gentili (1995), discutir a concepção de exclusão significa, obrigatoriamente, pensar e discutir também a concepção de inclusão.

Assim, para não incorreremos no risco de nos envolvermos na confusão conceitual que costuma ocorrer quando do uso do termo exclusão, apoiados em alguns autores, faremos aqui apenas algumas considerações.

Para Sawaia (1999, p. 9)

a exclusão é processo complexo e multifacetado, uma configuração de dimensões materiais, políticas, relacionais e subjetivas. É processo sutil e dialético, pois só existe em relação à inclusão como parte constitutiva dela. Não é uma coisa ou um estado, é processo que envolve o homem por inteiro e suas relações com os outros. Não tem uma única forma e não é uma falha no sistema, devendo ser combatida com algo que perturba a ordem social, ao contrário, ela é produto do funcionamento do sistema.

Continuando esse raciocínio, Sawaia (1999, p. 8) afirma que

a sociedade exclui para incluir e esta transmutação é condição da ordem social desigual, o que implica o caráter ilusório de inclusão. Todos estamos inseridos de algum modo, nem sempre decente e digno, no circuito das atividades econômicas, sendo a grande maioria da humanidade inserida através da insuficiência e das privações, que se desdobram para fora do econômico.

Tal processo, segundo esse autor (1999, p. 8), faz com que “em lugar de exclusão, o que se tenha é a ‘dialética exclusão/inclusão’”. Para ele, (1999, p. 12), “o excluído não está à margem da sociedade, mas repõe e sustenta a ordem social, sofrendo muito neste processo de inclusão social”. Como consequência, “a dialética inclusão/exclusão gesta subjetividades específicas que vão desde sentir-se excluído até sentir-se discriminado ou revoltado”. (SAWAIA, 1999, p. 6).

De acordo com Nascimento (1995, p. 26 – 27, apud WANDERLEY, 1999, p. 25)

no caso do Brasil, consideradas as particularidades sócio-econômicas, ideopolíticas e culturais, poder-se-ia dizer que estão sendo forjados, entre nós, personagens que são incômodos politicamente (a eles são atribuídos os males de nossa política, os “descamisados do Collor”, por exemplo); ameaçadores socialmente (são perigosos, pois não são simplesmente pobres, mas bandidos potenciais e a representação do pobre está se

modificando entre nós: a sua identidade está cada vez mais relacionada à do bandido marginal) e desnecessários economicamente (uma massa crescente de pessoas que não tem mais possibilidade de obter emprego, pois são despreparados).

Para Martins (1997, apud VÉRAS, 1999, p. 48), ser “excluído” não é apenas “estar em situação de carência material, mas, sobretudo [...] *ser aquele que não é reconhecido como sujeito, que é estigmatizado, considerado nefasto ou perigoso à sociedade.* (grifo do autor)”.

Afirma Wanderley (1999, p. 25) que “pobreza e exclusão no Brasil são faces da mesma moeda” e que, por isso,

A consolidação do processo de democratização em nosso país, terá que passar necessariamente pela desnaturalização das formas com que são encaradas as práticas discriminatórias e, portanto, geradoras de processos de exclusão. A perspectiva de trabalho de combate à exclusão tem, ainda, que prover níveis de proteção que garantam o exercício da cidadania, possibilitando a autonomia da vida dos cidadãos.

Ao analisarmos a exclusão escolar, segundo Gentili (1995), acabamos analisando também a inclusão escolar, uma vez que estar excluído na educação pode tanto significar estar fora da escola como ter acesso a uma escola de baixa qualidade. Esse raciocínio nos permite afirmar que, se por um lado, uma política educacional é considerada excludente porque nega ou limita a possibilidade de permanência do aluno na instituição escolar, por outro, será inclusiva a política educacional que possibilitar aos alunos não só seu acesso como sua permanência na escola.

Segundo Skliar (2001, p. 14),

quando nos referimos, à relação, ou às relações entre inclusão/exclusão, facilmente nos vêm à mente a idéia de um espaço, e de estar dentro ou fora deste espaço, de estar de um lado ou de outro de uma suposta fronteira. Estabelecer os limites dessa fronteira é, no mínimo, uma tarefa complicada, pois as fronteiras da exclusão aparecem, desaparecem e voltam a aparecer, se multiplicam, se disfarçam; seus limites se ampliam, mudam de cor, de corpo, de nome e de linguagem [...] Os documentos oficiais traduzem muitas vezes as relações entre inclusão e exclusão em termos de irresponsabilidade/responsabilidade individual e não como um processo cultural, social e relacional. Quando se pensa em inclusão/exclusão em sociedades contemporâneas complexas como as nossas, as múltiplas inserções de cada indivíduo no corpo social fazem com que ele ou ela possa ser incluído por algumas condições e, ao mesmo tempo, excluído por outras.

Analisando a dinâmica da escola, esse mesmo autor (2001, p. 20) sustenta que:

oferece-se o mesmo espaço escolar, *a mesma escola* para todas as crianças como se isso fosse suficiente ou o mesmo que oferecer igualdade de condição de acesso aos saberes. Não há um reconhecimento político das diferenças, mas sim uma mera *aceitação* da pluralidade, sem que se perca de vista a *norma* ideal. (grifo do autor).

Para Souza e Góes (1999, p. 163 – 164, apud SKLIAR, 2001, p. 20)

A idéia de *escola para todos* começa a ser concretizada com a abertura de suas portas para receber os excluídos, mantendo-se, porém, em essência, as mesmas e precárias condições oferecidas aos que já estavam supostamente incluídos. (grifo do autor).

Segundo Mello (1999, p.131)

Entre o trabalho e as escolas, que acabam por expulsá-las, após anos de repetidos fracassos, as crianças não contam com muitas alternativas para ter acesso aos rudimentos da educação formal e menos ainda a expressões culturais não banalizadas pela mídia. Ficam, desse modo, excluídas desde cedo de um dos direitos da cidadania que é a educação.

Ferraro (1999, p. 24 - 25, grifo do autor) criou as categorias “*exclusão da escola*” e “*exclusão na escola*”, por entender que, assim desdobradas, poderiam dar unidade teórica a uma série de fenômenos relacionados com o processo escolar, conhecidos como não-acesso à escola, evasão, reprovação e repetência. Para ele, a “*exclusão da escola*” compreende tanto o não-acesso como a evasão escolar, enquanto que “*exclusão na escola*” representa a exclusão produzida dentro do processo escolar por meio da reprovação e da repetência. A partir de estudos realizados com base em dados estatísticos do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), este autor afirma que a questão do fracasso escolar não se resume simplesmente à repetência e evasão, mas que a exclusão na escola tem grande efeito nas trajetórias de boa parte do alunado da escola de ensino fundamental no Brasil.

Para Dubet (2003, p. 35), analisar o papel da escola no processo de exclusão escolar implica reconhecer os mecanismos pelos quais ela

“acrescenta”, alia fatores de desigualdades e de exclusão que ultrapassam a simples reprodução das desigualdades sociais. Trata-se dos diversos “efeitos” escolares que remetem à própria ação da escola.

Para esse autor, as causas da desigualdade e da exclusão não podem ser creditadas unicamente à somatória desses “efeitos”; entretanto, ressalta que esses não podem ser negligenciados. Chama a atenção para o conjunto de diferenciação interna estruturante do sistema. A oferta escolar não é homogênea e, por isso, não produz sempre o mesmo desempenho nem alcança a mesma eficácia. Diversos mecanismos sutis, próprios do funcionamento da escola, acabam beneficiando os alunos mais favorecidos socialmente, que já dispõem de maiores recursos para o sucesso do que os outros.

Nessa mesma obra, o autor chama a atenção para as transformações havidas no vocabulário dos atores e da instituição. Embora analise a escola francesa, esse fenômeno se verifica também nas escolas brasileiras. O aluno desfavorecido socialmente passou a ser designado como “aluno difícil”, ou seja, onde se via um aluno pobre, passou-se a ver um “caso social”. Isso mostra que “a escola transformou-se e transformou suas representações com a emergência do problema da exclusão”. (DUBET, 2003, p. 37).

Finalizamos essas considerações concordando com Dubet (2003, p. 40), quando afirma que “o problema da exclusão não é apenas se saber, de maneira mais ou menos incisiva, quem é excluído, mas de conhecer também os processos e os efeitos dessa exclusão sobre os atores”.

Conforme relatado na introdução deste trabalho, a escolarização do adolescente que cometeu ato infracional na cidade de Americana, Estado de São Paulo, e que foi privado temporariamente de liberdade, é feita através do *Projeto Educação e Cidadania*, desenvolvido na UIP, instalada no NAIA. Sobre esse processo, bem como sobre a análise do referido projeto, versarão os próximos capítulos.

Capítulo III

A criação do NAIA, a instalação da UIP e a implementação do *Projeto Educação e Cidadania*

“Há quem diga que todas as noites são de sonhos. Mas há também quem garanta que nem todas, só as de verão. No fundo, isso não tem importância. O que interessa mesmo não é a noite em si, são os sonhos. Sonhos que o homem sonha sempre, em todos os lugares, em todas as épocas do ano, dormindo ou acordado”.

William Shakespeare

Conforme mencionado na introdução, este trabalho originou-se da nossa participação no *Projeto Educação e Cidadania*, destinado à escolarização dos adolescentes que cometeram atos infracionais na cidade de Americana, Estado de São Paulo. Referido projeto foi proposto pela Secretaria de Estado de Educação de São Paulo para dar cumprimento ao previsto na legislação pertinente, relativa ao atendimento escolar dos adolescentes privados temporariamente de liberdade na Unidade de Internação Provisória (UIP), da Fundação CASA, instalada no ano de 2005 no Núcleo de Atendimento Integrado de Americana (NAIA), criado no neste mesmo ano. Este capítulo versará sobre as mencionadas instituições, fará uma análise do *Projeto Educação e Cidadania*, além de apresentar dados referentes à matrícula e frequência dos adolescentes egressos do NAIA neste ano de 2007, e que servirão de base para as demais pesquisas de campo, cujos resultados serão apresentados nos capítulos seguintes. Isto posto, iniciamos apresentando alguns dados que caracterizam a cidade de Americana, onde se localizam as mencionadas instituições.

1. O Município de Americana

Os primeiros registros sobre a ocupação do território de Americana datam do final do século XVIII, quando Domingos da Costa Machado adquiriu uma sesmaria da Coroa, entre os municípios de Vila Nova da Constituição, atual Piracicaba, e São Carlos, atual Campinas. Nesta região surgiram várias fazendas, mas as que ganharam maior projeção foram a Salto Grande e a Machadinho, tendo esta última

originado a vila que deu origem à cidade de Americana . Parte desta sesmaria, que incluía a Fazenda Machadinho, foi vendida por Domingos da Costa Machado para Antônio Bueno Rangel. Após a morte deste, ela foi dividida entre seus filhos José e Basílio Bueno Rangel, tendo parte dela posteriormente, sido vendida ao capitão da Guarda Nacional Ignácio Corrêa Pacheco, o qual, em seguida, loteou as terras em torno da estação ferroviária. Contudo, não existe uma informação oficial de quando se iniciou o loteamento, motivo pelo qual considera-se como marco da fundação da cidade, a inauguração da estação de trem, que se deu no dia 27 de agosto de 1875 e, como seu fundador, o capitão Inácio Correia Pacheco. O imperador Dom Pedro II inaugurou a referida estação, a qual recebeu o nome de Estação Santa Bárbara.

Em 1866 as terras da região começaram a ser efetivamente povoadas por imigrantes norte-americanos, que vieram para o Brasil fugindo da Guerra da Secessão, ocorrida nos Estados Unidos da América do Norte, destacando-se dentre eles, o senador William Hutchinson Norris, que adquiriu terras próximo à casa-sede da Fazenda Machadinho e do Rio Quilombo para instalar seus compatriotas. Devido ao fato dos lotes terem sido comprados, em sua maioria, por essas famílias norte-americanas, a vila passou a ser conhecida popularmente como Villa dos Americanos. Seu processo de colonização se deu, além dos norte-americanos, por italianos, portugueses, árabes e alemães.

Na década de 1870, o algodão produzido motivou a instalação de várias fábricas de tecidos. A cidade desenvolveu-se nas décadas subsequentes, sendo que o período pós revolução de 1932 foi marcado pela proliferação de tecelagens de para fabricação de tecidos de rayon e pelo sistema de trabalho a feição.

No ano de 1940 surgiram empresas do setor de transportes. A década de 1970 foi caracterizada pela diversificação da indústria e pela instalação de grandes empresas dos ramos de borracha, papel, fios e condutores.

A década de 1990 foi marcada por uma imensa crise no setor têxtil, ocasionada principalmente pela concorrência dos tecidos coreanos, obrigando as empresas a investir em novas tecnologias. Assim, com muita luta e persistência, as indústrias do parque têxtil conseguiram se recuperar e manter o lugar de destaque que sempre ocuparam como um dos principais pólos fabricantes de tecidos planos de fibras artificiais e sintéticas da América Latina.

Americana¹⁴ localiza-se a 124 km de São Paulo, ocupando uma área de 133,9 km², dos quais 72,74% é constituído por zona urbana. As principais vias de acesso são as rodovias Anhanguera, Bandeirantes e Luiz de Queiroz. É banhada pelos rios Piracicaba, Jaguari, Atibaia e pelo Ribeirão Quilombo. Sua população no ano de 2006 era de 203.845 habitantes, sendo que os índices referentes aos habitantes com menos de quinze e acima de sessenta anos estão na média da população do Estado de São Paulo. Privilegiada por sua localização, é hoje um importante foco de investimento nacional e internacional.

Possui zoneamento urbano que favorece a locomoção entre os diferentes pontos da cidade, facilitando acesso aos bairros e zonas industriais. O município tem 95% de suas ruas asfaltadas, 95% de casas com rede de água e esgoto, 100% das residências com iluminação pública e 85% de seu esgoto é tratado. A coleta de lixo atende, de forma diversificada a 98% da cidade, contando residências, indústrias e hospitais. A coleta seletiva está sendo gradualmente implantada no Município.

No que concerne a atendimentos sócio-assistenciais, atende a famílias e indivíduos que se encontrem em situação de risco pessoal e social em decorrência de abandono, maus-tratos, abuso sexual, cumprimento de medidas sócio-educativas, situação de rua, trabalho infantil, entre outros.

Relativamente à cultura e lazer, possui: biblioteca pública; dois teatros; museu de arte contemporânea; museu histórico - pedagógico; escola municipal de música; estação cultura; parque ecológico; praças esportivas municipais; campos de futebol municipais; orquestra sinfônica municipal; observatório municipal; dois jornais diários; dois canais de televisão; empresa de TV a cabo e diversas emissoras de Rádio AM e FM.

No que se refere ao atendimento à saúde, a cidade possui: 2 hospitais públicos e 6 hospitais particulares; 2 postos médicos; 1 policlínica e 2 clínicas modulares municipais (para tratamento odontológico).

Quanto à área da segurança pública, o município conta com: polícia militar; polícia civil; delegacia de polícia de defesa da mulher; delegacia de investigações sobre entorpecentes; corpo de bombeiros e guarda municipal.

¹⁴ Os dados apresentados neste primeiro tópico foram obtidos através do Informativo Sócio-Econômico do Município de Americana nº. 23 – Ano 2007, elaborado pelo SEPLAN – Secretaria do Planejamento e Controladoria – Unidade de Estatística e Análise Sócio-Econômica da Prefeitura Municipal de Americana.

A taxa de alfabetização do município, de acordo com a Fundação Seade, é de 96%.

No que se refere à Educação Infantil¹⁵, a Rede Municipal de Ensino de Educação constituía-se de quarenta escolas no ano de 2006 de acordo com o que se verifica nas tabelas 1 e 2.

Tabela1 - Número de escolas conforme o tipo de atendimento no período de 2002 a 2006

Tipo de atendimento	Ano				
	2002	2003	2004	2005	2006
Creche	9	5	5	5	5
Casa da Criança	8	13	13	13	13
Emei¹⁶	25	21	22	22	22
Total	42	39	40	40	40

Conforme se vê, houve diminuição no número de escolas, o que está de acordo com a redução do número de alunos mostrados na próxima tabela.

Tabela 2 - Número de alunos matriculados no período de 2002 a 2006

2002	2003	2004	2005	2006
6.829	7.200	7.212	7.212	6.705

No ano de 2006 dez escolas da Rede Municipal de Ensino ofereceram Cursos de Educação Fundamental conforme se vê nas tabelas 3 e 4.

Tabela 3 - Número de escolas de acordo com o tipo de atendimento no período de 2002 a 2006

Tipo de atendimento	Ano				
	2002	2003	2004	2005	2006
CAIC¹⁷	1	1	1	1	1
CIEP¹⁸	4	5	5	5	5
EMEF¹⁹	3	3	3	3	3
CMEA²⁰	1	1	1	1	1
Total	9	9	10	10	10

¹⁵ Fonte: Secretaria de Educação PMA.

¹⁶ Escola Municipal de Educação Infantil.

¹⁷ Centro de Atendimento Integral à Criança

¹⁸ Centro Integrado de Educação Pública

¹⁹ Escola Municipal de Ensino Fundamental

²⁰ Centro Municipal de Educação do Autista

De acordo com os dados apresentados, houve aumento no número de escolas, verificando-se em consequência, um acréscimo no número de alunos conforme se verifica na tabela a seguir.

Tabela 4 – Número de alunos matriculados nos diferentes cursos no período de 2002 a 2006

Número de alunos	Ano				
	2002	2003	2004	2005	2006
Educação Especial	28	29	28	30	38
Ensino Fundamental	5.331	5.520	6038	6.460	6.421
EJA²¹	559	476	468	476	358
Total	5.918	6025	6.534	6.966	6.817

Os Cursos do Ensino Fundamental, Médio e Superior pela Rede Estadual de Ensino²², foram oferecidos em 38 escolas no ano de 2006, conforme as tabelas 5 e 6 a seguir.

Tabela 5 - Quantidade de escolas de acordo com o tipo de curso e/ou modalidade de ensino no período de 2002 a 2006

Tipo de atendimento	Ano				
	2002	2003	2004	2005	2006
1ª. à 4ª. Séries	14	14	14	13	15
1ª. à 8ª. Séries	2	2	3	2	1
5ª. à 8ª. Séries	3	2	2	2	2
1ª. à 8ª. /Ensino Médio	4	4	3	3	3
5ª. à 8ª. /Ensino Médio	10	12	13	15	14
CEESA²³ (EJA)	1	1	1	1	1
CEETPS²⁴ (Técnico nível médio)	1	1	1	1	1
FATEC²⁵ (Ensino Superior)	1	1	1	1	1
Total	36	37	38	38	38

²¹ Educação de Jovens e Adultos.

²² Fonte: Diretoria de Ensino da Região de Americana; Escola Técnica Estadual Polivalente de Americana (ETEPA) e Faculdade de Tecnologia de Americana (FATEC).

²³ Centro Estadual de Ensino Supletivo de Americana.

²⁴ Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza.

²⁵ Faculdade de Tecnologia de Americana.

A tabela da página seguinte demonstra que, apesar de ter havido aumento no número de escolas, houve decréscimo no número de alunos matriculados.

Tabela 6 - Quantidade de alunos matriculados nos diferentes cursos ou modalidades de ensino no período de 2002 a 2006

Tipo de atendimento	Ano				
	2002	2003	2004	2005	2006
1ª. à 4ª. Séries	7.339	7.500	6.304	5.677	6.086
5ª. à 8ª. Séries	10.059	10.923	9.202	8.969	8.658
Ensino Médio	8.908	9.229	7965	7.252	7.184
Ensino Médio/Técnico	1.613	1.570	1.608	2.202 ²⁶	2.791
Educação Especial	221	237	227	169	216
EJA	6.884	5.450	5.337	9.446	5.382
Ensino Superior	722	1.597	750	775	773
Total	35.746	36.506	31.123	34.490	31.090

As tabelas 7 e 8 referem-se a oferta de Cursos de Educação Básica e Superior pela Rede Particular de Ensino²⁷, que no ano de 2006, contou com 55 escolas.

Tabela 7 - Quantidade de escolas da Rede Particular de Ensino de acordo com o tipo de curso e/ou modalidade de ensino no período de 2002 a 2006

Tipo de atendimento	Ano				
	2002	2003	2004	2005	2006
Educação Infantil	32	25	31	37	21
Ensino Fundamental	5	13	13	10	7
Ensino Fundamental/ Médio	9	9	9	8	9
Educação Especial	2	2	2	2	1
Ensino Profissionalizante	5	11	10	11	11
EJA	1	1	3	4	3
Ensino Superior	3	3	3	3	3
Total	57	63	71	75	55

A tabela seguinte demonstra que, mesmo tendo havido diminuição no número de alunos, esta não foi proporcional à significativa redução no número de escolas.

²⁶ Deste total, 1154 alunos foram matriculados no Ensino Técnico no 1º. semestre e 1159 no Ensino Técnico no 2º. semestre.

²⁷ Fonte: Diretoria de Ensino da Região de Americana; Centro Educacional SESI – Serviço Social da Indústria; FAM – Faculdade de Americana; UNISAL – Centro Universitário Salesiano de São Paulo e IESA – Instituto de Ensino Superior de Americana

Tabela 8 - Quantidade de alunos matriculados nos diferentes cursos e/ou modalidade de ensino no período de 2002 a 2006

Tipo de atendimento	Ano				
	2002	2003	2004	2005	2006
Educação Infantil	1.716	2.621	1.686	2.393	2.836
Ensino Fundamental	374	338	300	296	350
Ensino Fundamental/ Médio	5.736	6.624	4.556	6161	3.441
Educação Especial	2.832	3.345	3.420	2.584	2.999
Ensino Profissionalizante	2.186	1.992	3.100	3.600	2.837
EJA	6.884	2.608	816	946	796
Ensino Superior	5.189	6.616	6.122	6.773	7.177
Total	24.917	24.144	20.000	22.753	20.436

A tabela 9 refere-se aos Cursos de Qualificação Profissionais oferecidos pelo Centro de Capacitação Profissional

Tabela 9 - Cursos de qualificação profissional oferecidos no período de 2002 a 2006

Curso	Quantidade de alunos por ano				
	2002	2003	2004	2005	2006
Artesanato	12	-	-	-	-
Bordado Industrial	54	174	69	40	69
Calçados	-	-	-	-	-
Corte e Costura Industrial	108	327	197	96	252
Costura com Máquinas Especiais	-	12	-	-	-
Elétrica Residencial	135	132	122	76	-
Reparação de Eletrodomésticos	40	31	-	-	-
Revestimento Cerâmico	-	-	-	-	90
Planejamento Financeiro	23	-	-	-	-
Programação Básics (Pascal)	36	43	58	-	-
Informática Básica	280	364	370	268	56
Informática FATEC	-	31	20	80	52
Digitização	210	103	144	370	-
Patchwork	-	-	-	64	96
Montagem de Andaime	-	-	-	-	102
Modelagem Industrial	-	-	-	-	17
Mecânica de Refrigeração	-	-	-	-	24
Total	898	1.217	980	774	758

Conforme se verifica, existem dezessete tipos de cursos, mas sua oferta varia bastante de ano para ano. Observa-se também que a quantidade de pessoas

atendidas em 2003 foi muito superior à dos outros anos, enquanto que 2006 foi o que registrou menor número de pessoas atendidas.

A próxima tabela traz dados relativos à oferta de Cursos de Qualificação Profissional pelo Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (SENAI)²⁸.

Tabela 10 - Cursos de Qualificação Profissional oferecidos pelo SENAI no período de 2002 a 2006

Curso	Anos					Ocupações Oferecidas
	2002	2003	2004	2005	2006	
EPB Educação Continuada	4800	1152	200	4280	8430	Eletroeletrônica, Metalmeccânica, Informática, Têxtil, Confecção e Qualidade Total
Técnico	-	32	-	11	-	Gestão de Processos Industriais

Conforme se constata, o número de pessoas atendidas no curso de qualificação profissional sofreu profundas variações, tanto para mais quanto para menos. Essa oscilação no número de atendimentos foi verificada também no curso técnico. Além disso, constata-se quanto a esse último, que não houve regularidade na sua oferta, posto que esta ocorreu somente em dois dos cinco anos analisados.

A Prefeitura Municipal de Americana oferece alguns Projetos e Eventos²⁹ voltados principalmente para a população adolescente e jovem. São eles: Roteiro Raízes; Arte na Praça; Se essa rua fosse minha; Decoração Natalina; CT – Ciência e Tecnologia; Viola em Casa; Carnaval; Feira; Arte/Artesanato; Dia Feliz; Concurso Street Dance; Cenário Hermann; Festival de Teatro; Americanta; Nossos Talentos; Moto Rock Festival; Bboys Arter; Forró Vovô Noel e Teatro de Bonecos.

É nesse contexto que foi implementado o NAIA.

2. Núcleo de Atendimento Integrado de Americana (NAIA)

O local existente no município de Americana para recolhimento dos adolescentes infratores que aguardavam decisão judicial até o ano de 1997, era uma cela na sede da Guarda Municipal de Americana (GAMA). O atendimento era

²⁸ Fonte: Secretaria de Desenvolvimento Econômico/PMA – Unidade de Serviços: CECAP – Centro de Capacitação Profissional e SENAI – Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial de Americana..

²⁹ Fonte: Secretaria de Cultura e Turismo/PMA, OMA e Arte na Praça.

precário, uma vez que, além do local ser inadequado, os serviços dos diversos profissionais das áreas de Pedagogia, Serviço Social, Psicologia e Educação Física, sob a orientação do Promotor de Justiça e do Juiz da Vara da Infância e da Juventude, eram prestados de forma voluntária.

Em 1997, por ocasião da I Conferência Municipal dos Direitos da Criança e do Adolescente, realizada no auditório da Escola Estadual “Dr. Heitor Penteado”, na cidade de Americana, iniciou-se uma discussão sobre a necessidade de, através do Conselho Municipal dos Direitos da Criança e do Adolescente, discutir-se um programa de atendimento para o adolescente autor de ato infracional.

As discussões ampliaram-se e envolveram técnicos da Fundação CASA, profissionais da Secretaria da Promoção Social da Prefeitura Municipal local e do Curso de Serviço Social do Centro UNISAL. Estes defendiam que a implantação do NAIA, nada mais seria do que a efetivação do previsto no ECA.

Um outro Fórum de Debates sobre o tema foi promovido pelo Centro UNISAL, tendo como participantes, dentre outros, o Juiz da Vara da Infância e Juventude e o Promotor de Justiça. Ambos fizeram a defesa da necessidade de se obter um espaço próprio para o desenvolvimento de um trabalho integrado entre o Poder Público e a sociedade civil, com o objetivo de atender o adolescente e seus familiares.

Analisando-se os resultados obtidos com a bem-sucedida experiência do Núcleo de Atendimento Integral (NAI) da cidade de São Carlos, Estado de São Paulo, implantado em 8 de dezembro de 2000, nasceu o desejo da criação de um espaço semelhante que se chamaria Núcleo de Atendimento Integrado de Americana (NAIA).

Enquanto as discussões caminhavam, começava a se formar uma comissão pró-NAIA, constituída por membros da sociedade civil, dos poderes públicos constituídos e de entidades e organizações sociais, interessados em concretizar essa importante política pública de atendimento aos adolescentes autores de atos infracionais. Logo de início, empreenderam visitas ao NAI em São Carlos.

Em 24 de dezembro de 2002, a Lei Municipal nº. 3.759 criou o NAIA, vinculando-o à Secretaria de Promoção Social do Município de Americana, cujos objetivos estão definidos no artigo 2º:

O NAIA tem por finalidade prestar colaboração para o cumprimento dos artigos 88, inciso V, e 171 à 190 do ESTATUTO DA CRIANÇA E DO ADOLESCENTE, buscando promover a integração de todos os órgãos envolvidos nesse processo, bem como oferecer acomodações adequadas e atendimento básico que facilite a reinserção do adolescente em conflito com a lei na sociedade, mediante o estudo, planejamento e ações voltadas para esse fim, desde o momento de sua apresentação ao órgão de Segurança Pública até o encaminhamento para sua internação ou aplicação de medida sócio-educativa. (Lei Municipal nº. 3.759/2002, art. 2º. Americana, São Paulo).

Em seu artigo 3º. a referida lei municipal prevê que, para a consecução de seus objetivos, o NAIA deverá:

- I - acolher os adolescentes em conflito com a lei, com privação de liberdade e encaminhados pela autoridade competente, oferecendo-lhes acomodações e atendimento básico relacionados à cidadania, saúde, educação, esportes e lazer;
- II - promover uma integração, agilização e articulação entre os órgãos executores, relativamente ao atendimento de adolescente a quem se atribua a autoria da prática de ato infracional e à sua família;
- III - estabelecer contrato com os responsáveis pelo adolescente a quem se atribua a autoria de ato infracional, promovendo assistência sócio-pedagógica e apoio emocional, como forma de subsidiar a decisão judicial, conforme previsto no artigo 186 do Estatuto da Criança e do Adolescente;
- IV - contribuir de forma profilática quanto à prática do ato infracional praticada pelos adolescentes;
- V - informar, divulgar e conscientizar a sociedade de modo geral quanto à importância de um atendimento eficaz, humano e educativo ao adolescente em conflito com a lei;
- VI - executar programas de atendimento ao adolescente autor de ato infracional com privação de liberdade;
- VII - estimular e promover a articulação das instituições públicas e privadas de fins congêneres em proveito dos respectivos programas e projetos;
- VIII - proporcionar a formação, o treinamento e o aperfeiçoamento do pessoal especializado e auxiliar do NAIA;
- IX - propor a celebração de convênios, termos de cooperação, contratos e parcerias com instituições públicas e privadas, em consonância com suas finalidades;
- X - colaborar com o Juizado da Infância e da Juventude, dentro de suas possibilidades e finalidades.

Para a aplicação do previsto na Lei nº. 3.759/2002 e visando a implantação do NAIA, foi assinado um Protocolo de Cooperação Institucional com a finalidade de estabelecer um programa de cooperação e integração entre as partes envolvidas. Este Protocolo foi firmado pelas seguintes instituições: Prefeitura Municipal de Americana; Secretaria de Educação do Estado de São Paulo; Fundação CASA; Secretaria da Segurança Pública do Estado de São Paulo; Poder Judiciário; Ministério Público do Estado de São Paulo e Entidades da Sociedade Civil. Assim, o NAIA passou a ser composto pelos seguintes órgãos e entidades: Poder Judiciário:

Vara da Infância e da Juventude de Americana; Ministério Público: Promotoria da Infância e Juventude de Americana; Procuradoria de Assistência Jurídica; Secretaria Estadual de Segurança Pública; Secretaria Municipal de Promoção Social; Secretaria Estadual de Educação; Secretaria Municipal de Educação; Fundação CASA; Secretaria Municipal de Saúde; Secretaria Municipal de Cultura; Centro Universitário Salesiano (UNISAL); Conselho Municipal dos Direitos da Criança e do Adolescente (CMDCA); Conselho Tutelar; Entidades da Sociedade Civil e Escolas de Pais do Brasil.

Uma vez promulgada essa lei, restava materializá-la. Assim, nesse mesmo ano de 2002, surge uma proposta de local para a implantação do NAIA. Tratava-se das dependências de uma instituição que abriga adolescentes do sexo masculino em situação de risco, chamada Lar Batista, localizado no bairro Parque das Nações, em Americana. A proposta previa que o abrigo continuaria funcionando da mesma forma, realizadas algumas adaptações no prédio para a instalação do NAIA. No entanto, devido a pressões políticas contrárias e à resistência por parte de alguns moradores do bairro, a população mobilizou-se e, através de uma assembléia realizada no dia 21 de fevereiro de 2003, da qual participaram também alunos dos Cursos de Serviço Social e de Direito do Centro UNISAL – que defenderam a instalação do Núcleo –, decidiu contrariamente à instalação da instituição naquele bairro. Nem mesmo a palestra proferida pelo padre co-fundador do NAI de São Carlos, que esclareceu aos presentes em que consistia o projeto, conseguiu convencer a maioria dos presentes de sua importância e viabilidade.

Após esse desfecho, a comissão pró-NAIA buscou outros imóveis, atendendo a determinação da Prefeitura Municipal, que se comprometeu a locar aquele que fosse compatível com as necessidades do Núcleo. Várias tentativas foram feitas, todas frustradas, devido à resistência da população vizinha dos prédios pretendidos.

O impasse quanto ao local para a instalação do NAIA, há muito vinha provocando reações por parte do Promotor de Justiça da Infância e da Juventude, do Juiz da Infância e Juventude e da presidente da Comissão pró-NAIA, que instavam o prefeito municipal a decidir sobre o assunto. Strózzi (2004, p. 4) publicou em periódico local, matéria referente a uma audiência pública realizada na Câmara dos Vereadores de Americana, da qual participaram as autoridades citadas, que cobraram definição do Poder Público Municipal a esse respeito.

Apesar da celeuma as lutas foram vitoriosas, e a busca pelo espaço físico adequado finalmente terminou, ao ser alugado o prédio da Avenida da Saudade nº. 65, na Vila Cordenonsi, para abrigar o tão sonhado NAIA. Sua inauguração ocorreu no dia 20 de abril de 2005.

3. Unidade de Internação Provisória (UIP)

Conforme explicitado no capítulo anterior, o artigo 123 do ECA prevê que a internação provisória do adolescente autor de ato infracional deverá ser cumprida em local exclusivo para adolescentes, nos quais, obrigatoriamente, serão desenvolvidas atividades pedagógicas. Para tanto, através da Portaria Administrativa FEBEM/SP nº. 310, de 20 de abril de 2005, publicada no Diário Oficial do Estado de São Paulo em 21 de abril do mesmo ano, o Governo do Estado de São Paulo, através da Fundação CASA, instalou no NAIA, uma UIP para adolescentes do sexo masculino.

As Unidades de Internação Provisória são instituições de atendimento em regime de internação, ou seja, são entidades onde os adolescentes que cometem atos infracionais ficam internos em tempo integral e delas não podem sair sem autorização.

Os adolescentes em internação provisória são aqueles que, apreendidos pela autoridade policial, são encaminhados ao Ministério Público que representa, na forma da lei, sua internação provisória enquanto aguarda a sentença proferida pelo Juiz da Infância e da Juventude. O prazo máximo de internação, conforme já foi citado, é de 45 dias.

No que tange à internação provisória prevista no artigo 123 do ECA, Pereira (2000, p. 115) alerta que

o olhar sobre o (a) adolescente a quem se atribua autoria de ato infracional e que recebeu medida privativa de liberdade, provisoriamente, precisa ser reeducado para que a intervenção pedagógica não se restrinja sob a “ótica do delito” que oculta a condição de ser-adolescente, em condição peculiar de desenvolvimento, sujeito de direitos e prioridade das políticas públicas, com vivências e características próprias. Olhá-lo (a) unicamente a partir da infração, impede ao programa socioeducativo superar a atribuição do rótulo infrator e conhecer de fato quem é esse (a) adolescente, com suas características e vivências.

Assim, embora seja provisória a internação do adolescente, o programa precisa orientar-se pela escolha da concepção pedagógica baseada na Doutrina da

Proteção Integral, o que enseja uma ação educativa pautada em suas potencialidades, independente do ato infracional por ele praticado. Para tanto, os profissionais que atuam nessas Unidades devem ter clareza quanto aos objetivos propostos, buscando para tanto, metodologias que de fato conduzam a prática pedagógica proposta (PEREIRA, 2000).

4. Projeto Educação e Cidadania

Conforme já foi dito neste trabalho, a ação educativa desenvolvida com o adolescente autor de ato infracional, durante o período de sua internação na UIP, dá-se por meio do *Projeto Educação e Cidadania*, que doravante será também referido simplesmente como Projeto.

Este Projeto foi fruto de uma solicitação feita pela Fundação CASA ao CENPEC no ano de 2001, tendo em vista a necessidade de uma proposta curricular diferenciada, específica para as UIPs, uma vez que a Secretaria de Estado da Educação de São Paulo havia recentemente implantado o processo de escolarização nessas unidades. Referido Projeto consistiu na elaboração de uma proposta pedagógica, na produção de material de apoio para educadores e adolescentes e na formação dos educadores, além do acompanhamento da implementação do Projeto. Para tanto, previu também um programa de formação presencial e à distância, esta última através de videoconferências, para os profissionais envolvidos no Projeto: Supervisores de Ensino, Assistentes Técnico-Pedagógicos, Orientadores de Aprendizagem (professores), Analistas Técnicos e demais funcionários da Fundação CASA.

Para a elaboração do Projeto foram consideradas as condições às quais estão submetidos esses adolescentes – distanciamento da família, situação emocional de tensão enquanto aguardam a promulgação da sentença judicial sobre seu destino, heterogeneidade de idade, diferentes níveis de escolaridade e histórias de vida, bem como a grande rotatividade dos grupos de internos. Esses são fatores que exigem uma proposta curricular diferenciada daquelas adotadas nas escolas regulares, uma vez que seu propósito é contribuir para a não reincidência do adolescente na prática de ato infracional, além de promover a sua inserção/reinserção na escola e na sociedade.

Por ser este um trabalho que envolveu três instituições: a Organização Não Governamental CENPEC, responsável pela elaboração do Projeto e dois órgãos do

poder público – Fundação CASA e Secretaria de Estado da Educação de São Paulo, seu desafio foi o de instalar um processo de gestão compartilhada que pudesse articular as ações das três instituições envolvidas, desde a concepção do plano até sua implementação e avaliação.

Assim, foi constituído um fórum de coordenação geral, envolvendo os responsáveis das instâncias superiores: Secretaria de Estado da Educação de São Paulo (SEE), através da Coordenadoria de Ensino e Normas Pedagógicas (CENP), Coordenadoria de Ensino do Interior (CEI) e Coordenadoria de Ensino da Grande São Paulo (COGSP); Fundação CASA, por meio da Supervisão Pedagógica, Supervisão Institucional e Diretoria Técnica e CENPEC, através da Equipe Currículo e Escola. A proposta desse fórum foi que os envolvidos se reunissem, tanto na fase de elaboração do Projeto, quanto na de sua implementação, para discutir as ações previstas, propor outras e encaminhar as providências necessárias.

No nível das instâncias intermediárias: Diretorias Regionais de Ensino, através dos Supervisores de Ensino, Orientadores de Aprendizagem e Assistentes Técnico-Pedagógicos, e Fundação CASA, por meio de Supervisores Escolares e Institucionais das UIPs, foi proposta a participação nos programas de capacitação e acompanhamento das ações.

Além dessas instâncias, foi estabelecida a participação de diferentes profissionais das UIPs e do NAIA, nos H.T.P.Cs., objetivando discutir, desenvolver e avaliar o Projeto.

O programa de formação foi planejado para promover encontros presenciais, com a finalidade de contribuir com a implementação da nova proposta de trabalho e a aproximação e interlocução entre os profissionais envolvidos, facilitando a tomada de decisões e os encaminhamentos necessários no âmbito local. O programa de acompanhamento previu encontros sistemáticos com diferentes profissionais, tanto em visitas às UIPs, quanto durante os encontros de formação, para reflexão conjunta sobre o processo de implementação e tomada de decisões sobre eventuais correções de rumo.

O principal desafio para a consecução do projeto foi adequá-lo às condições de provisoriedade de permanência dos adolescentes nas Unidades de Internação Provisória. Para tanto, foram propostos conteúdos e atividades que considerassem o fluxo diário de entrada e saída dos adolescentes, ou seja, que tivessem finitude diária. Assim, o currículo foi organizado em módulos de atividades escolares

estruturados por tema subdivididos em subtemas e atividades para serem trabalhados durante os quarenta e cinco dias de internação. Dessa maneira, ao ingressar na Instituição, os alunos podem participar normalmente das atividades do grupo preexistente uma vez que não são exigidos pré-requisitos para os conteúdos e, embora as atividades e subtemas guardem relações entre si no que tange às noções e conceitos trabalhados, são independentes.

Pelo fato de as turmas serem montadas sem que se levasse em consideração os diferentes níveis de escolaridade, e a proposta não se embasar numa divisão dos conhecimentos pelas diversas disciplinas, o arranjo curricular foi planejado para integrar várias áreas do conhecimento em cada tema a ser trabalhado. A proposta central foi a de promover a reflexão em cada adolescente e, nesse sentido, não havia por que separar os mais escolarizados dos menos escolarizados, pois, mesmo que nem todos fossem capazes de ler e escrever, sem dúvida todos conseguiam pensar. Assim, a leitura, a escrita e as outras linguagens deram sustentação à reflexão, buscando oferecer aos adolescentes acesso ao conhecimento e ao desenvolvimento do pensamento crítico, procurando reorientá-los para que internalizassem valores, fortalecendo a autoconfiança e, assim, abrindo-lhes novas perspectivas. As situações foram planejadas em torno de sua problemática de vida, sem, no entanto, explorar os atos infracionais a eles atribuídos, mobilizando-os a refletir, problematizar, dialogar e argumentar para que pudessem compreender melhor o mundo que os cerca, conhecerem-se melhor e desenvolverem sua capacidade crítica e sua responsabilidade social, reconhecendo-se como sujeitos de direitos e deveres. Os princípios éticos de alteridade também permeiam a proposta pedagógica com o intuito de levá-los a respeitar o outro, reconhecerem e aprenderem a conviver com a diversidade e a lutar pela defesa da igualdade, contra atitudes discriminatórias.

Para escolher os temas a serem trabalhados, a equipe autora do Projeto elaborou uma pesquisa e aplicou-a na FEBEM, na década de 1980, para descobrir quais seriam os conteúdos considerados significativos pelos adolescentes internos. Esse diagnóstico orientou a definição dos módulos que foram assim intitulados: “Educação, ponte para o mundo”, “Família e relações sociais”, “Justiça e Cidadania”, “Saúde: uma questão de cidadania” e “O Trabalho em nossas vidas”. Em todos esses módulos, o trabalho com Língua Portuguesa é realizado simultaneamente ao do tema, com leitura e produção de textos escritos de diversas naturezas. Cada

módulo traz também questões de Matemática que são contextualizadas no assunto em questão. Fazem parte ainda do currículo onze oficinas que abordam os seguintes temas: “Letramento e Alfabetização”, “Artes Visuais e Cênicas”, “Conto”, “Correspondência”, “Educação Ambiental”, “Hora de se mexer”, “Jogos da Vida”, “Jornal”, “Música e Movimento”, “Poesia” e “Ponto de Encontro”. A proposta pedagógica inclui também a elaboração de um portfólio, no qual o aluno registra e guarda todas as suas produções e reflexões.

Silva³⁰ afirma que,

os módulos escolares [...] convergem todos para uma *reflexão sobre o projeto de vida dos adolescentes*, estimulam a participação em movimentos sociais e comunitários e oferecem oportunidades de desdobramentos das reflexões sobre os temas em outras áreas. (grifo nosso).

A proposta considera o ser humano como produto e agente de sua história, e a identidade como um processo permanente de construção. Por isso procura articular a dimensão social e individual do sujeito e contextualizar práticas sociais e pessoais, de forma a conscientizar o adolescente de seu potencial de transformação. Acredita também na importância do desenvolvimento do sentimento de pertencimento, de ser/estar acolhido, de compartilhar valores, de ser aceito e de ter referência construtiva de inserção social.

Quanto à forma de organização da sala de aula, estão previstos momentos de atividade coletiva, individual e em pequenos grupos. Assim, espera-se que todos participem trazendo seu repertório cultural, suas vivências, habilidades, possibilitando trocas e contraposição de opiniões, além de receberem atendimento específico do professor.

A seguir apresentamos os objetivos e pressupostos básicos dos Módulos e das Oficinas.

O Módulo “Educação: Ponte pra o Mundo” visa discutir com os adolescentes das UIPs o papel da educação em sua trajetória de vida e isso constitui tarefa fácil, uma vez que suas condições de vida nem sempre têm possibilitado uma inserção adequada na sociedade em que vivem. Muitos deles estão excluídos de espaços educacionais enriquecedores enquanto outros registram uma relação conflituosa com a escola. Muitos desses adolescentes estão ainda analfabetos ou semi-alfabetizados, enquanto que outros estão em estágios de escolaridade mais

³⁰ Silva, S. M. Coordenadora da CENP – Secretaria de Estado da Educação de São Paulo, 2004.

adiantados, mas nem sempre valorizam o conhecimento escolar por não conseguirem vislumbrar através dele a possibilidade de ascensão social. A reflexão sobre a educação escolar é importantíssima, uma vez que a trajetória de muitos desses adolescentes mostra que a escola tem colaborado para a exclusão, particularmente no caso daqueles que não se enquadram nos padrões esperados pela instituição. O trabalho pretende ajudar os adolescentes a reconhecerem que possuem conhecimentos que são valorizados socialmente e não apenas aqueles que a sociedade desaprova. Propõe-se ainda a ajudá-los a conhecer espaços e instituições em que podem aprender coisas novas e que a retomada de sua trajetória escolar é fundamental nesse processo, pois irá mobilizá-lo para o conhecimento, ampliar suas possibilidades de aprendizagem, contribuir para o desenvolvimento de auto-conceito positivo e, assim, possibilitar-lhes novas perspectivas de vida.

Para que os aprendizes se envolvam nas atividades propostas, e para que tomem conhecimento do seu processo de aprendizagem, é estabelecido um “contrato pedagógico” com o grupo que consiste na definição do que se vai fazer naquele dia, para que e por que. Essa estratégia favorece a organização das atividades e do tempo a ser utilizado no desenvolvimento de cada uma. O termo “contrato” é usado para que os alunos entendam que existe um acordo que envolve duas partes: alunos e professor. É importante que percebam que têm direito a uma educação de qualidade, mas que, para isso, têm deveres, tais como participar, cumprir com os combinados, ajudar e respeitar os colegas e professores. Outra estratégia utilizada é a do registro. Os registros documentam o trabalho realizado e facilitam a visualização do processo desenvolvido. Assim, a anotação das atividades realizadas diariamente ajuda o adolescente a organizar o conhecimento e, após a sua desinternação, poderá rever as atividades, reler as fichas e até mesmo usar algumas delas caso precise resolver algum problema que surja. Ao término das aulas de cada dia é feita uma síntese dos trabalhos que vai para uma pasta e isso possibilita ao aluno dimensionar melhor as aprendizagens construídas. A reflexão e a avaliação também são feitas diariamente e são fundamentais para que o adolescente possa ampliar a percepção de si e do outro e, dessa maneira, encontrem novas formas de encarar e de interpretar os fatos. Assim, por meio de vivências e atividades diversas, espera-se que o adolescente reconheça e valorize

os diferentes espaços de aprendizagem, particularmente o da escola, e perceba as possibilidades de transformação advindas de um maior contato com ela.

Esse módulo está dividido em cinco subtemas que se inter-relacionam e alguns pontos-chaves se repetem. Esse formato permite atender, tanto aos que já se encontram internados quanto aos que chegarem à unidade. Com essa organização o adolescente pode fazer pequenas sistematizações e tomar consciência do que aprendeu. Os subtemas são: “Aprendendo em diferentes espaços”, “Aprendendo na comunidade”, “A escola é realmente importante?”, “A escola como espaço de aprendizagem” e “Retomando a história pessoal e projetando o futuro”. O módulo compõe-se de um fascículo para o professor, 7 fichas de atividades para os alunos, 6 cartazes e um CD com os arquivos para impressão das fichas e cartazes.

O módulo “Família e Relações Sociais” pretende questionar e problematizar as idéias e noções de família vigentes entre os alunos, considerando que nossa realidade social abarca diversas experiências do viver e se expressam nas muitas formas como as pessoas se juntam, formando famílias e grupos de convivência social. Dessa forma, esse tema contempla uma variedade de aspectos da vida dos indivíduos, seja no âmbito de suas vivências familiares, seja nos relacionamentos com outros indivíduos, grupo de pessoas, escola, associações de bairro etc.

Essa temática considera o papel fundamental desempenhado pela família em nossa sociedade, tendo em vista as diversas funções que exerce quanto à provisão dos bens materiais, aos cuidados afetivos, aos processos de socialização e à visão de mundo dos seus componentes. É nesse núcleo que as pessoas se constituem como sujeitos e a adolescência é uma fase bastante significativa neste processo, quando os indivíduos estão buscando afirmar-se através do seu jeito de ser e de viver. É nesse período que passam a questionar a família e a contraporem-se às normas estabelecidas, às regras e valores expressos nas práticas de convivência, quando então buscam outros modelos para se identificarem. Outro aspecto importante a ser considerado é que grande parte dos adolescentes têm assumido muito cedo responsabilidades familiares, seja pela necessidade de ajudar no custeio da família, seja devido à constituição de uma nova família em decorrência de gravidez precoce. Essa realidade torna imprescindível a necessidade do acesso a informações que lhes ajudem a refletir sobre a questão da família.

Outro aspecto importantíssimo a ser considerado é a compreensão não só do modelo de sua família, como também de outras concepções de família nas relações sociais.

Assim, espera-se que com a abordagem escolhida para o trabalho com essa temática, seja possível fazer o adolescente perceber a heterogeneidade das organizações familiares, ou seja, que não existe um determinado “modelo” de família, mas que o modo como as famílias se organizam e estabelecem relações entre seus membros e destes com a sociedade varia de acordo com as culturas e as épocas históricas, sendo que nas sociedades de classes, varia também de acordo com a camada social da qual as famílias fazem parte. Um dos propósitos com o tratamento desse tema é mostrar que existe uma grande variedade de formas de organização familiar e que não se deve culpabilizar as famílias dos adolescentes autores de ato infracional pelo ocorrido, ou seja, mostrar que as experiências de vida familiar desses adolescentes são algumas dentre tantas outras.

O tema é decomposto nos seguintes subtemas: “O que é família?”, “A família sempre foi assim?”, “Família, para que família?”, “Família, lugar de afetos e desafetos” e “Um sonho de família”. Sobre cada subtema são apresentados: um texto introdutório, propostas de atividades e textos de apoio. O material traz subsídios e argumentos para a discussão com os alunos. Esse módulo é formado por um fascículo para o professor, 10 fichas de atividades para os alunos e um CD.

O módulo “Justiça e Cidadania” tem por finalidade discutir com os adolescentes autores de ato infracional, noções de ética, justiça e cidadania, por meio de atividades envolvendo regras de convivência, dilemas relacionados à justiça e injustiça, cidadania e relação entre direito e responsabilidade, dentre outros.

Para desenvolver esse tema, optou-se por uma abordagem abrangente da questão da justiça, evitando a vinculação direta com a lei como mecanismo de punição. Para tanto, o estudo inicia-se com discussões sobre convivência, ética e cidadania, por serem essas questões estruturantes para todos os adolescentes e, particularmente, para aqueles que se encontrem em situação de risco pessoal e social. Pretende-se também fazer uma distinção entre justiça e lei.

Esse módulo é formado por um fascículo do professor, 11 fichas para os alunos e um jogo chamado “O que pode acontecer comigo?”. Os conteúdos acham-se distribuídos em cinco subtemas: “Justiça, um dever ético” (Construindo a convivência; Justo e Injusto), “Falando de direitos e responsabilidades” (O ECA: os

direitos da criança e do adolescente), “Na UIP... e agora?” (Justiça e Lei: O ato infracional de acordo com o ECA), “Cidadania e vida” (Conceito de cidadania, espaços e possibilidades de participação) e “Alçando outros vôos” (sistematização: Apontando para um projeto de vida).

O módulo “Saúde, uma questão de cidadania” objetiva construir a compreensão de que nosso corpo é um todo integrado com o meio e que necessita de cuidados para não romper seu equilíbrio. A saúde é abordada como uma condição que não depende apenas do indivíduo, pois é preciso levar em conta os diferentes modos de vida, cultura, situação econômica e social e ainda que, para ter saúde, é necessário que a pessoa tenha acesso a serviços públicos de saúde, à escola, a alimentos, à água potável, à coleta e destinação de esgoto e lixo e a lazer. Precisa também ter relações saudáveis com outras pessoas. Portanto, pensar saúde é compreendê-la não só do ponto de vista individual, como também do coletivo. O módulo aborda a reprodução e a sexualidade em seus aspectos biológicos, psíquicos, culturais e sociais. Trata da prevenção de DST³¹/AIDS³² e do uso de drogas, privilegiando a reflexão sobre as conseqüências que elas podem trazer para suas vidas e possíveis alternativas que os ajudem a enfrentar esses percalços.

O módulo está dividido em duas unidades: a primeira, intitulada “Um corpo tão humano”, engloba dois subtemas: “O corpo nosso de cada dia” e “Todo o cuidado é pouco”. O que se pretende com esse trabalho é construir a compreensão de que nosso corpo é um todo integrado, em interação com o meio e que os diferentes aparelhos e sistemas realizam funções específicas para a manutenção desse todo. A segunda unidade chama-se “Vida: prazeres e escolhas” e traz os subtemas: “Crescer e aparecer”, “Mulheres e homens” e “Encontros e desencontros”. Nesses subtemas, reprodução e sexualidade são tratadas no contexto das diferentes fases da vida: infância, adolescência e vida adulta. Ainda nesse contexto, considerando-se os conflitos, angústias e frustrações que acompanham a transformação da vida, a questão do uso e abuso de drogas é tratada privilegiando reflexões sobre o papel que elas assumem na vida dos adolescentes e quais as possíveis alternativas que os ajudem a enfrentar esses problemas. Existem 14 fichas e três cartazes para serem usados no desenvolvimento dos trabalhos.

³¹ DST's Doenças Sexualmente Transmissíveis.

³² AIDS: Síndrome da Imunodeficiência Adquirida.

O módulo “O Trabalho em nossas vidas” tem como propósito estudar a organização dos trabalhadores e suas conquistas, a discussão do sentido dos direitos e deveres estabelecidos no ECA, refletir sobre um projeto de vida profissional dentro de um contexto social mais amplo. A proposta de atividades sobre esse tema foi construída sobre três eixos: cidadania, identidade e ética. Têm os seguintes objetivos: envolver os adolescentes numa reflexão crítica sobre o trabalho em nossa sociedade, as contradições e os conflitos que os permeiam; destacar a importância do trabalho na história da humanidade e levá-los a compreender que, hoje, a realização do direito ao trabalho é condição básica da cidadania; chamar sua atenção para a importância da organização dos trabalhadores na luta coletiva contra a exploração, que historicamente tem transformado o significado de cidadania; ressaltar a importância dos estudos e da escola para o desenvolvimento pessoal e para a vida no mundo do trabalho; propiciar informações úteis na procura por trabalho, sobre seus direitos e deveres, o ECA, organizações que podem ajudá-los na continuidade dos estudos e na profissionalização, dentre outros. No final do estudo os adolescentes são estimulados a pensar num plano de ação para quando saírem da internação.

Os conteúdos estão agrupados em cinco subtemas: “O que é trabalho?”, “O trabalho e suas contradições”, “A organização dos trabalhadores e trabalhadoras”, “O trabalho hoje” e “Eu e o trabalho”. Foram elaboradas 7 fichas para uso dos alunos.

Complementa o material uma série de onze oficinas, que visam ampliar o repertório cultural dos adolescentes, desenvolvendo a consciência enquanto sujeitos das diferentes potencialidades de expressão, comunicação e convívio social. Procuram também valorizar o belo e a solidariedade, os cuidados consigo, com o outro e com o ambiente.

As oficinas são bastante diversificadas e, embora não estejam diretamente vinculadas aos temas, relacionam-se com eles no que se referem aos princípios, pressupostos e metodologias de trabalho. São onze módulos de oficinas, dispondo cada uma de, no mínimo, 12 sessões de trabalho, com aproximadamente 2 horas cada, para serem desenvolvidas no horário complementar ao das atividades escolares. São eles: “Letramento e Alfabetização”, “Artes Visuais e Cênicas”, “Conto”, “Correspondência”, “Educação Ambiental”, “Hora de se mexer”, “Jogos da vida”, “Jornal”, “Música e Movimento”, “Poesia e Ponto de encontro”.

A oficina “Letramento e Alfabetização” tem como objetivo atender, no contraturno das aulas, os adolescentes com dificuldades em leitura e escrita. Para tanto, inicialmente é preciso que se defina o que alfabetização e o que é letramento. Alfabetização e letramento são dois processos diferentes, mas, ao mesmo tempo, interdependentes, indissociáveis e não sequenciais. O letramento refere-se a um processo que começa muito cedo para a criança de uma sociedade letrada, devido a acesso a rótulos, placas, embalagens, revistas, cantigas de ninar, dentre outros, e se prolonga pela vida toda por meio da participação em diversas práticas sociais, nas quais a linguagem escrita está presente através de obras literárias, leitura e redação de contratos, contas de água, luz, telefone etc. Processo de apropriação do sistema alfabético da escrita, a alfabetização é, sobretudo, a compreensão de que a escrita representa os sons da fala e o entendimento de como as letras e outros sinais se organizam para representam esses sons. O trabalho curricular proposto pelo *Projeto Educação e Cidadania*, através dos módulos temáticos, pretende oportunizar ao adolescente a interação com diferentes linguagens e variados gêneros discursivos, por meio da vivência de situações diversas que possam contribuir para o desenvolvimento das capacidades lingüísticas mais elaboradas, tais como argumentar, analisar e interpretar. Embora essa interação seja importante no processo de apropriação da leitura e da escrita, ela não é suficiente, particularmente para aqueles cuja história se desenvolve em contextos culturais em que essas não são práticas rotineiras. Por isso, esta oficina propõe um trabalho de alfabetização com o desenvolvimento das habilidades de leitura e escrita, e procura incorporar a noção de letramento, que perpassa as práticas já vivenciadas pelo adolescente no horário escolar.

As atividades propostas nesta oficina estão organizadas em pequenos projetos de leitura e escrita, que contemplam os conteúdos e vocabulário presentes nos temas e oficinas culturais, por meio das seguintes sessões de trabalho: “Projeto Quem sou eu?”, “Quem somos nós?”, “Projeto Dicionário”, “Projeto Agenda”, “Projeto Correspondência”, “Projeto Construindo uma revista musical”, “Projeto Rimando e aprendendo”, “Projeto Divulgando o que aprendemos”, “Projeto Elaborando um anúncio diferente” e “Projeto Um sonho de comunidade”.

A oficina “Artes Visuais e Cênicas” tem por finalidade possibilitar o encontro de cada um consigo mesmo, construindo ou recuperando sua identidade e também a valorização do respeito ao outro, desde o reconhecimento da produção artística do

colega como algo que representa outra pessoa, até a participação no teatro, nos mais diversos papéis, vivendo diferentes personagens, vendo a vida sob outros pontos de vista, enfim, representando a vida como se fosse o outro, sentindo as dores, angústias, medos e paixões daquele. Para tanto, tem como proposta trabalhar a arte como conhecimento, como desvelamento do eu, como busca de melhor entendimento do outro, da diversidade, das diferenças e semelhanças, do particular e do universal. Essas oficinas apóiam-se em três eixos metodológicos: o fazer artístico, o conhecimento histórico e a apreciação estética. Para tanto, os alunos terão oportunidade de pintar, desenhar, modelar, atuar, representar, criar histórias, construir personagens, improvisar cenicamente, ampliar seus conhecimentos sobre a história da produção artística da humanidade e, ainda, iniciar-se como leitor e apreciador de obras visuais e cênicas.

O trabalho é desenvolvido através de 13 oficinas: “Símbolos, marcas, logotipos” (Artes visuais), “Um gesto diz mais que mil palavras?” (Artes cênicas), “Um grito ou um sorriso?” (Artes visuais), “Onde?” (Artes cênicas), “Um produto novo no mercado!” (Artes visuais), “Mais um de nossos comerciais!” (Artes cênicas), “Das paredes das cavernas aos muros da cidade” (Artes visuais), “Quem?” (Artes cênicas), “Anjos, fadas, bruxas e dragões” (Artes visuais), “O quê?” (Artes cênicas), “Máscaras” (Artes visuais) “Quem é você?” (Artes cênicas) e “De volta para o futuro” (Artes visuais). Compõem o material, 3 fichas para os alunos, 2 cartazetes e um CD utilizado para a impressão dos cartazetes e das fichas.

A oficina “Conto” tem como propósito que os adolescentes leiam, contem, recontem e criem histórias da tradição oral, fábulas e outros gêneros da narrativa, para se apropriarem dos recursos que as tornam interessantes. Vão também produzir e divulgar narrativas escritas, capazes de enredar os leitores. Essas produções serão organizadas em coletâneas que comporão um acervo da própria oficina ou da biblioteca da instituição e que poderão ser expostas em painéis ou murais, ao longo dos corredores e no pátio.

São desenvolvidas 13 oficinas, apresentadas em três partes: “Aquecimento”, “Atividade” (diferentes etapas) e “Fechamento”. São elas: “Histórias da tradição oral”, “Programa de rádio”, “Coerência textual: o final da história”, “Coerência textual: o meio da história”, “Discurso direto”, “Cenário”, “Criação de cena movimentada”, “Criação de personagem”, “Ponto de vista”, “Seleção de fatos”, “Seqüência e

expansão de idéias”, “Narrativa absurda” e “Contos maravilhosos”. O material do aluno é composto de 10 fichas.

A oficina “Correspondência” objetiva levar os participantes a conhecerem e utilizarem os diferentes textos que fazem parte da comunicação por correspondência. Isso é importante por alguns motivos: porque a carta familiar é um dos gêneros de texto bastante popular na nossa sociedade; porque a correspondência inclui outros gêneros da esfera coloquial igualmente importantes, como o bilhete, o telegrama, o convite, o cartão, e mesmo cartas que recebemos pelo correio, como de água, luz, telefone, extratos bancários, impressos e também por ser útil conhecer os gêneros de uso mais específico, como a carta comercial, o *curriculum vitae*, carta de solicitação de emprego, ofício, requerimento etc. As atividades propostas nestas oficinas fazem com que os adolescentes sintam-se produzindo para destinatários reais – seus familiares, amigos, membros de instituições jurídicas, leitores de jornal e outros. Isso vai exigir boa apresentação, legibilidade, clareza e coerência de seus textos.

São desenvolvidas 12 oficinas, sendo cada uma apresentada em três partes: “Aquecimento”, “Atividade” (diferentes etapas) e “Fechamento”. São elas: “Carta familiar”, “Carta ao autor”, “Mensagens curtas: telegrama”, “Mensagens curtas: bilhetes”, “Quem paga a conta?”, “Cartas a pagar”, “Convite e resposta”, “Em busca de emprego: currículo”, “Carta comercial: solicitação de emprego”, “Carta comercial”, “Requerimento” e “Deu a louca na secretária”. Os alunos recebem 9 fichas que trazem os textos provocadores e as propostas de atividades.

A oficina: “Educação Ambiental: Problemas globais, Ações locais” tem como proposta trazer aos adolescentes o conhecimento da dinâmica ambiental e dos problemas decorrentes de sua ruptura, contribuindo para o desenvolvimento da consciência de sua responsabilidade individual e coletiva, bem como da responsabilidade do poder público na construção de uma sociedade que se desenvolva de forma sustentável. São os seguintes os princípios estabelecidos de comum acordo entre diferentes povos da Terra, através da Resolução da Conferência das Nações Unidas do Rio de Janeiro, 1992, conhecida como ECO 92: respeito e cuidado com outros seres vivos, melhoria da qualidade de vida, conservação da vitalidade e da diversidade de vida, economia de recursos naturais, permanência nos limites da capacidade da terra, integração entre desenvolvimento e conservação, mudança de atitude, e cuidar do ambiente é tarefa da comunidade.

O trabalho é desenvolvido através de 12 oficinas: “Reconhecendo meu lugar”, “Sonho que se sonha junto”, “A água potável está acabando”, “Cidade esperança”, “Lixo: problemas e soluções”, “Reaproveitando lixo: garrafas plásticas”, “Reaproveitando lixo: reciclagem de papel”, “Criando objetos com papel reciclado”, “Reaproveitando na cozinha”, “De planta também se faz tinta”, “Cuidando das vidas: construindo sementeira” e “Cuidando das vidas: sabor, cor e perfume”. Os alunos recebem 6 fichas para uso nas oficinas.

A oficina “Hora de se mexer” tem como temática o movimento humano e pretende levar o adolescente a utilizá-lo de forma autônoma e consciente. Os temas foram organizados para despertar no adolescente o interesse por questões referentes a seu corpo em movimento, contextualizado na sociedade em que vive. As atividades visam ampliar os conhecimentos que ele traz, valorizar suas manifestações culturais significativas - costumes, brincadeiras, jogos e vocabulário -, procurando canalizar seu potencial de aprendizagem, seus sentidos, emoções e energia vital para ampliar horizontes, buscando alternativas e perspectivas para uma melhor qualidade de vida, para si e para os outros. As oficinas foram elaboradas tendo em vista o contexto em que serão desenvolvidas e a situação em que se encontram os adolescentes, ou seja, privados de liberdade, possivelmente sem muitas perspectivas de um futuro melhor, desmotivados e com baixa auto-estima. Esse quadro faz com seja necessário criarem-se condições que facilitem a aproximação do professor com o adolescente, a fim de que se estabeleça um diálogo criativo, significativo e respeitoso.

O módulo está organizado em 12 oficinas: “Menos espaço, mesmo movimento”, “Força para qualidade de vida”, “Movimento, respiração e cansaço”, “Movimento ajuda a controlar o peso”, “Movimento é vida”, “Movimentos Coordenados”, “Movimento e interação social”, “Recriando o espaço para viver melhor”, “Expressão pelo movimento”, “Dança de rua e expressão corporal”, “Ganhando força e resistência muscular” e “Movimento se aprende”. O material do aluno é composto por 3 fichas e cartazes.

A oficina “Jogos da Vida” tem como objetivo identificar potencialidades e habilidades que contribuam para uma vida cada vez mais próxima dos ideais de cada um e da realização de suas possibilidades. É mostrar que descobrir, aprender, mudar e rever fazem parte da vida e da convivência social. Assim, acredita-se que alguns valores precisam ser retomados e/ou desenvolvidos, apresentados e

discutidos com os adolescentes. Todo esse processo está intimamente relacionado à vivência da cidadania, pois pressupõe a articulação entre projetos pessoais e coletivos, com compromisso, e a assunção de responsabilidades, considerando a participação de cada um e de todos.

As atividades são desenvolvidas por meio de situações lúdicas, pedagógicas, reflexivas e criativas e estão fundamentadas nos seguintes eixos e princípios: cidadania, ética, identidade, valorização da vida, a importância do pertencimento e articulação entre o individual e o coletivo.

Este módulo está organizado em 12 oficinas: "Compreendendo o momento", "A importância do nome", "Quem, não se comunica se estrumbica", "Conviver com a diferença", "Pequenos prazeres", "Descobrimos juntos", "Juntando forças", "Assumindo um personagem", "Localizando-se na cidade", "Nossas origens", "Concorda ou discorda?" e "Perdidos no espaço".

A oficina "Jornal" parte do princípio de que não é possível ser um cidadão pleno sem saber o que se passa ao nosso redor e no mundo, e o jornal foi escolhido por ser um dos mais importantes meios de comunicação e de circulação de informações, bem como de expressão de anseios e posições de diferentes grupos sociais.

Nas oficinas, a ênfase é dada ao manuseio e à leitura de diferentes jornais, para que os adolescentes se familiarizem com o veículo, percebendo como se organizam, a função da primeira página, os recursos utilizados para despertar o interesse dos leitores, a indicação para localizar rapidamente um assunto dentro do jornal, a diferença entre notícia e reportagem, onde encontrar de forma mais explícita a opinião do jornal, os diferentes tipos de textos aí veiculados etc. No desenvolvimento das atividades, os adolescentes produzem um jornal mural, e ao mesmo tempo, conhecem e discutem princípios éticos que devem orientar a publicação desse e dos jornais em geral.

São desenvolvidas 13 oficinas apresentadas em três partes: "Aquecimento", "Atividade" (diferentes etapas) e "Fechamento". São elas: "A organização do jornal e a primeira página", "Outros jornais e o jornal mural", "Diagramação das seções do jornal mural", "A manchete", "A notícia", "A reportagem", "A entrevista", "Os classificados", "A opinião do jornal e do leitor", "Humor", "Crônica", "Esportes, variedades, suplementos" e "Jornal falado". O material do aluno é composto de 8 fichas.

A oficina “Música e Movimento” tem como proposta resgatar o artista potencial que habita o interior de cada um. Trata-se de um exercício de descoberta das próprias possibilidades e potencialidades, para que o indivíduo possa sentir prazer em fazer música e movimento, não como artista, mas como cidadão. Essa possibilidade favorece a vida interior, fortalece a identidade e pode levar à busca por uma melhor qualidade de vida. Essa proposta não tem nada a ver com profissionalização. Não se pretende formar músicos para o mercado de trabalho com base nas habilidades desenvolvidas nas oficinas. Nelas, a intenção é permitir aos adolescentes participantes uma imersão no universo musical e o trabalho em grupo. O intuito é fazer com que cada momento de reflexão contribua para o desenvolvimento do adolescente e para a construção de uma auto-imagem positiva.

O módulo está organizado em 12 oficinas: “Explorando diferenças”, “Comunicando e integrando”, “Dentro e fora”, “Eu e nós”, “De bichos e gente”, “Mato e cidade”, “O corpo em movimento”, “Ritmo e movimento”, “Brincadeiras”, “Escuta e integração”, “Movimento e respiração” e “Vida e comunicação”. Também integra o módulo um CD contendo as canções ou músicas que serão ouvidas no decorrer das oficinas.

A oficina “Poesia” tem por finalidade a aproximação dos adolescentes com a linguagem poética, no sentido de se familiarizarem com a poesia, para que tenham prazer em ler e ouvir poemas e, sobretudo, para que se sintam motivados a expor suas emoções através dos recursos tão expressivos da linguagem poética. Foram selecionados poemas de autores e estilos diversos, sendo que alguns se destinam apenas à leitura e apreciação pelos alunos, enquanto que outros servem também de base para atividades. O professor, por ser o mediador do trabalho, deve ser capaz de intensificar o contato dos alunos com a poesia, orientando-os no sentido de ler e ouvir cada poema, saboreando o ritmo, os sons, as imagens, a disposição gráfica, não apenas uma vez, mas inúmeras, e, a cada uma delas, buscando novas descobertas.

O módulo está organizado em 13 oficinas: “E por falar em poesia...”, “Poemas para cantar”, “Um acróstico para...”, “Recriação de poema”, “A linguagem da poesia”, “Um classificado diferente”, “Desenhando poemas”, “Brincadeiras e recriação”, “Rimas e quadras”, “Trava-línguas & poesia”, “Poesia falada”, “Poemas ao vento” e “Poemas pra rir”. O material do aluno é composto de 12 fichas.

A oficina “Ponto de Encontro” recebeu este nome porque as atividades foram idealizadas com o intuito de permitir ao adolescente vivenciar os vínculos que se estabelecem nos relacionamentos interpessoais na convivência social. Com base nas vivências propostas, pretende-se abordar aspectos como o relacionamento com as outras pessoas, o reconhecimento dos que partilham os mesmos grupos e espaços, desde aqueles restritos de convivência (como o grupo de amigos, a escola, a casa, o trabalho) até o espaço da cidade, onde conviver diz respeito a direitos e responsabilidades, e, portanto, à cidadania. “Ponto de Encontro” refere-se também ao encontro consigo mesmo, pois as oficinas procuram estimular a compreensão das motivações pessoais, já que são estas que norteiam nossas ações e posturas no mundo. Os encontros têm em vista dois eixos centrais: subjetividade e socialização.

O intuito das oficinas “Ponto de Encontro” não é apenas que uma pessoa escute o adolescente. Além de ser ouvido pela instituição e pelos educadores, é fundamental que ele se ouça. Para o adolescente, escutar implica perceber a si mesmo, entrar em contato com seu mundo interior, remexer sua história de vida, os vínculos que estabelece com os outros e com o meio social. Esse movimento possibilita a ele refletir sobre os valores que orientam as escolhas e sobre o modo como são interpretadas as possibilidades de opção que surgem na vida cotidiana.

O módulo foi organizado em 12 oficinas: “Criação de um ‘Outro Mundo’”, “História do mundo criado”, “Criação de personagem”, “Apresentação de personagens”, “Entrevista”, “Discussão de valores”, “Compreensão do outro”, “Farinha pouca, meu pirão primeiro”, “Recontar história”, “Trabalho em equipe”, “Ouvir e expressar sentimentos” e “O coletivo em ação”. Os alunos recebem 5 fichas.

Além dos módulos e das oficinas, o conjunto comporta ainda mais de uma centena de fichas (folhas avulsas) para os alunos, além de cartazes e CDs. Além disso, o material constitui-se ainda de uma pasta-portfolio para cada adolescente, onde ele deve guardar suas fichas e o registro pessoal de suas aprendizagens durante o desenvolvimento do Projeto e configura-se como um importante instrumento de avaliação, pois envolve, ao mesmo tempo, dimensões pedagógicas e psicológicas que expressam o modo de ser e pensar do adolescente.

Ao término do trabalho com cada módulo, o professor e o coordenador pedagógico elaboram um documento chamado Parecer Avaliativo. Este consiste numa síntese apreciativa e contém comentário geral sobre o que foi trabalhado no

período analisado e o que se pretendia alcançar (objetivos, aprendizagens, habilidades de leitura e escrita). O referido parecer é entregue ao adolescente quando da sua desinternação, juntamente com uma declaração emitida pela escola vinculadora, contendo o período de sua permanência na UIP do NAIA e sua participação no *Projeto Educação e Cidadania*. O aluno é orientado a entregar essa documentação quando do seu retorno à escola, a fim de ter assegurada a continuidade dos seus estudos.

Como se vê, a inclusão escolar é o elemento articulador do Projeto.

5. A escolarização do adolescente egresso do NAIA

Com o objetivo de mapear todos os adolescentes internados na UIP desde 2005, solicitamos uma relação nominal à escola vinculadora. Os dados referentes à trajetória escolar destes alunos entre os anos de 2005 e 2007 foram coletados junto à Diretoria de Ensino da Região de Americana. Esse levantamento nos permitiu saber: os nomes de todos os adolescentes egressos do NAIA, desde a criação da classe em junho de 2005 até o mês de junho de 2007; quantos estão cumprindo medida sócio-educativa em liberdade; quantos voltaram a estudar nesse ano letivo de 2007 e em que séries/cursos/modalidades/períodos/escolas/redes de ensino; quantos e quais deles não estão matriculados e qual foi o último ano em que estudaram. Possibilitou-nos também identificar aqueles que estão internados cumprindo medida sócio-educativa privativa de liberdade em instituições da Fundação CASA, bem como os nomes daquelas instituições nas quais estão internados e matriculados.

A seguir apresentamos os dados resultantes desta investigação através das Tabelas 11 a 19.

Tabela 11 - Número de adolescentes internados na UIP do NAIA nos períodos de 2005 /2006* e 2007**

Período		Total
2005/2006	2007	
93	27	120

* Período compreendido entre junho de 2005 e dezembro de 2006.

** Período compreendido entre janeiro a junho de 2007.

Tabela 12 - Número de adolescentes reincidentes nos períodos de 2005/ 2006* e 2007**

Período de internação		Total
2005/2006	2007	
3	5	8

* Período compreendido entre junho de 2006 e dezembro de 2007

** Período compreendido entre janeiro a junho de 2007

Tabela 13 - Número de alunos matriculados e não matriculados em 2007

Matriculados	Não matriculados	Total
51 (42,5%)	69 (57,5%)	120

Tabela 14 - Alunos reincidentes matriculados e não matriculados em 2007

Matriculados	Não matriculados	Total
6	2	8

Tabela 15 - Alunos matriculados em 2007 cumprindo medida sócio-educativa de privação de liberdade e em liberdade

Alunos matriculados nas Unidades de Internação ³³	Alunos em liberdade	Total
19	32	51

Tabela 16 - Escolas nas quais estão matriculados em 2007, os alunos cumprindo medida sócio-educativa em meio aberto, distribuídas por municípios, tipo de rede de ensino, cursos e modalidades

Município	Tipo de Ensino	Cursos/Modalidade/Nº. de Alunos			
		Ensino Fundamental Regular	Ensino Médio Regular	Ensino Fundamental EJA	Ensino Médio EJA
Americana	Estadual	3	10	10	3
Americana	Municipal	1			
Americana	Particular			1	
S. Bárbara d'Oeste	Estadual		1	3	
Total de Alunos					32

³³ Todos os alunos que se encontram internados estudam em classes instaladas nas Unidades de Internação (UIs) da Fundação CASA – SP

Tabela 17 - Número de escolas e sua localização por município

Município	Quantidade de escolas
Americana	12
S. Bárbara d'Oeste	3

De posse desses dados passamos a visitar todas as mencionadas escolas para, inicialmente saber sobre a freqüência dos alunos. Referido levantamento ocorreu durante os meses de abril a junho, portanto, no primeiro semestre do ano letivo de 2007, como mostra o próximo quadro.

Tabela 18 - Freqüência dos alunos em liberdade matriculados em 2007

Freqüentes	Freqüência irregular	Evadidos	Internados (tratamento de saúde)
5 (16%)	4 (12,5%)	21 (65,5%)	2 (6%)

Cumpramos registrar que as escolas consideram evadidos aqueles alunos que, apesar de terem se matriculado, nunca comparecerem, ou cujas ausências superaram os 25% de faltas permitidas durante o ano letivo. É interessante constatar que não encontramos documento oficial algum nas escolas que nomeie esse evento como evasão escolar. Entretanto, essa terminologia é utilizada correntemente pelos gestores, professores e pelos demais funcionários nas reuniões de Conselho de Classe e Série, H.T.P.Cs, Conselho de Escola e no Planejamento e Replanejamento Escolares. Outra prática relacionada a essa ocorrência comprova-se quando o nome desses alunos continua figurando nos documentos da secretaria da escola e nos diários de classe do professor, que registra suas faltas, mesmo sabendo-se que eles não mais freqüentam as aulas.

A tabela seguinte retrata a situação de freqüência dos alunos no ano letivo de 2007 por municípios, tipos de redes de ensino e distribuição por escolas.

Tabela 19 - Situação de freqüência dos alunos matriculados em 2007, cumprindo medida sócio-educativa em liberdade, distribuídos por município, tipo de rede de ensino e escola

Município	Tipo de rede de ensino	Freqüência do aluno				
		Identificação da escola	Regular	Irregular	Internado (tratamento de saúde)	Evadido
Americana	Estadual	Escola 1	3	-	-	4
Americana	Estadual	Escola 2	1	-	1	-
Americana	Estadual	Escola 3	1	-	-	-
Americana	Estadual	Escola 4	-	1	-	3
Americana	Estadual	Escola 5	-	-	-	2
Americana	Estadual	Escola 6	-	1	-	1
Americana	Estadual	Escola 7	-	-	-	4
Americana	Estadual	Escola 8	-	-	-	1
Americana	Estadual	Escola 9	-	-	-	2
Americana	Estadual	Escola 10	-	-	-	1
Americana	Municipal	Escola 11	-	1	-	-
Americana	Particular	Escola 12	-	-	1	-
S. Bárbara d'Oeste	Estadual	Escola 13	-	1	-	-
S. Bárbara d'Oeste	Estadual	Escola 14	-	-	-	1
S. Bárbara d'Oeste	Estadual	Escola 15	-	-	-	2
Total			5	4	2	21

Nas quinze escolas nas quais existem alunos com freqüência irregular e/ou evadidos, entrevistamos um dos gestores (diretor, vice-diretor ou professor-coordenador) que foi inquirido sobre como a escola se organizava para controlar as ausências de seus alunos, sejam ou não autores de ato infracional, uma vez que o registro da freqüência é diário, porém, feito por diversos professores dos diferentes componentes curriculares. Todos declararam que esse controle normalmente é feito por ocasião das reuniões de Conselho de Classe e Série após o término do bimestre letivo, quando se procede à avaliação do desempenho global do aluno. Esse processo consiste, dentre outros, no cômputo das aulas das quais o aluno participou e no seu desempenho nos diversos componentes curriculares.

Os resultados desses números e dessas discussões são registrados em uma ata e apresentados aos pais ou responsáveis por ocasião da Reunião de Pais e

Mestres, que ocorre logo após o término de cada bimestre letivo. Indagamos se alguma atitude era tomada no decorrer dos bimestres letivos quando constatado um elevado número de faltas às aulas. A maioria disse que, quando isso era percebido – na maioria das vezes por algum professor, agente de organização escolar ou professor-coordenador –, o procedimento adotado era o da busca do diálogo com o aluno e, na persistência das faltas, era feito um contato com os pais ou responsáveis por meio de telefonemas. Caso não fosse resolvido o problema, esses últimos eram convocados para reuniões na escola com o diretor, o vice-diretor e/ou o professor-coordenador.

Uma medida tomada por todos os entrevistados das escolas da rede estadual de ensino é a comunicação ao Conselho Tutelar nos casos de reiteradas ausências. Esse procedimento é realizado para dar cumprimento ao estabelecido no artigo 56 do ECA, cujo teor é o seguinte:

Os dirigentes dos estabelecimentos de Ensino Fundamental comunicarão ao Conselho Tutelar os casos de: I - maus-tratos envolvendo os alunos; II – reiteração de faltas injustificadas e de evasão escolar, esgotados os recursos escolares; III – elevados níveis de repetência. (ECA, art. 56).

Entretanto, como essa comunicação costuma ser feita somente após o término de cada bimestre letivo, muitas vezes o número de ausências já ultrapassou o máximo permitido para a aprovação final do aluno, diminuindo assim as chances de sua reinserção escolar.

Indagamos a esses mesmos profissionais se haviam sido adotadas providências para resolver o problema das faltas excessivas, especificamente no caso dos alunos objeto desta investigação e, em caso afirmativo, quais teriam sido elas. Relativamente aos dois alunos internados em clínicas para recuperação de dependência química, o gestor da escola 2 foi informado sobre o fato pela mãe do aluno e o da escola 12 pelos seus responsáveis quando entrou em contato para saber os motivos das suas sucessivas ausências; os gestores das escolas 1, 7, 8, 10, 13, 14 e 15 não tomaram nenhuma providência; o gestor da escola 5, na qual existem dois casos considerados como de evasão, informou que, em relação a um deles não tomou nenhuma providência, e, quanto ao outro, orientou-o para que procurasse vaga em outra escola, a qual, segundo ele, estaria localizada mais próximo de sua casa e também se candidatasse a uma vaga no EJA, que possivelmente seria aberta no segundo semestre do ano letivo. A gestora da escola

4 não tomou nenhuma providência com relação a seus quatro de seus alunos e ainda aceitou que a mãe de um deles assinasse uma declaração de desistência, utilizando para isso, papel timbrado da própria escola; a gestora da escola 6, além de conversar com os alunos, comunicou aos responsáveis sucessivas vezes sobre as faltas dos estudantes através de contato telefônico e de reuniões na escola, bem como ao Conselho Tutelar, sendo que, relativamente a um desses alunos, sua mãe informou-lhe que seu filho deixou de comparecer à escola por estar dependente de substâncias químicas e pediu-lhe ajuda para conseguir interná-lo numa clínica de recuperação. Na ocasião da pesquisa essa gestora envidava esforços no sentido de atender ao pedido daquela mãe. O gestor da escola 9, além de contatar os responsáveis, comunicou ao Conselho Tutelar através de ligação telefônica e, finalmente, a gestora da escola 11 informou as ausências aos responsáveis através de contato telefônico e reunião na escola.

Perguntamos também aos gestores dessas quatorze escolas se havia acompanhamento por parte de algum orientador responsável pela supervisão da frequência e do desempenho escolar dos alunos que ali estudam e se encontram cumprindo medida sócio-educativa de liberdade assistida. Em treze dessas escolas não se constatou esse acompanhamento, uma vez que, não houve nenhuma solicitação quanto à comprovação de frequência e desempenho escolar dos referidos alunos. Somente em uma delas, tanto o gestor quanto o próprio aluno mencionaram que o orientador responsável pelo acompanhamento social daquele estudante solicitou comprovação de frequência escolar. Convém salientar no entanto, que esse foi um dos primeiros adolescentes internados no NAIA no ano de 2005, e que somente no mês de junho de 2007 – portanto, dois anos após a sua desinternação e ainda submetido à medida sócio-educativa – os responsáveis pelo cumprimento do previsto no ECA quanto ao seu acompanhamento social, solicitaram alguma comprovação referente à sua vida escolar; porém, tão somente com relação à sua frequência, nada questionando sobre seu rendimento escolar.

A partir dessas informações, nosso campo de trabalho restringiu-se a nove escolas nas quais estudavam os alunos com frequências regulares e irregulares.

Iniciamos por aquelas nas quais estavam matriculados os quatro alunos com frequência irregular. Em todas elas, aqueles alunos estudavam no período noturno. Durante os meses de maio e junho, comparecemos por diversas vezes àquelas escolas nos dias das aulas de língua portuguesa ou de matemática (conforme

definido nos procedimentos metodológicos dessa investigação), objetivando inicialmente fazer a observação de aula e entrevistar os alunos. Um deles, em virtude da retenção parcial havida no ano anterior, cursava apenas algumas disciplinas, ficando dispensado daquelas nas quais já obtivera êxito, e os demais estavam matriculados normalmente nas respectivas séries/cursos. Em duas dessas escolas fomos informados que, algumas vezes, eles eram vistos no pátio ou nos locais de entrada da escola, mas não se dirigiam para as respectivas salas nos horários das aulas. Durante todo esse período, não conseguimos encontrar qualquer deles.

Depois disso, direcionamos nosso trabalho investigativo para as três escolas nas quais estavam estudando os cinco alunos com frequência regular. Esse estudo será objeto dos próximos capítulos.

Capítulo IV

As escolas e os entrevistados

“As estrelas não chegamos a cobiçar,
a esperança... oh, a esperança tem
sido a melhor coisa na vida”.
Thomas Mann

Considera-se como objetivo deste trabalho, conforme indicado na introdução, analisar o *Projeto Educação e Cidadania* e investigar as suas contribuições para a inserção do adolescente autor de ato infracional na escola, a partir do depoimento dos alunos egressos do NAIA e dos demais atores do cenário escolar. Para tanto, serão feitas: a caracterização, a partir dos depoimentos de alunos em cumprimento de medida sócio-educativa, do *Projeto Educação e Cidadania*, desenvolvido no NAIA; a caracterização da trajetória escolar dos alunos egressos do NAIA e a identificação das representações e imagens da equipe gestora, professores, funcionários e alunos sobre o *Projeto Educação e Cidadania* e o adolescente autor de ato infracional.

O trabalho foi realizado no ano de 2007 em três escolas da rede estadual de ensino do município de Americana, aqui identificadas como Escolas 1, 2 e 3. Para tanto, foram coletados e analisados dados dessas escolas e realizadas entrevistas com cinco alunos egressos do NAIA que freqüentavam regularmente as aulas, três gestoras, três professoras, três agentes de organização escolar e cinco alunos que estudavam nas mesmas classes dos adolescentes autores de ato infracional. Foram também realizadas observações de aula e de outros espaços do ambiente escolar, além de análise documental.

1. Caracterização das escolas

Para efetuarmos a caracterização das três escolas, utilizamo-nos de entrevistas com os gestores e da análise dos seguintes documentos: Plano de Gestão do quadriênio 2003/2006, Anexos do Plano de Gestão de 2006, Regimento Escolar, Proposta Pedagógica e Normas de Gestão e Convivência.

1.1 - Escola 1³⁴

Nesta escola, identificada neste trabalho como Escola 1, estudava o maior número de adolescentes egressos do NAIA com frequência regular, num total de três alunos. Localiza-se no centro da cidade de Americana e é circundada por muitos estabelecimentos comerciais, edifícios residenciais, clube, praças, teatro, biblioteca, hospitais, bancos etc. Trata-se da unidade escolar mais antiga do município. De acordo com o Plano de Gestão e Regimento Escolar, foi criada em 1925, como Grupo Escolar, passando depois a ser designada como Escola de Primeiro Grau, posteriormente alterada para Escola de Primeiro e Segundo Graus e, atualmente – como todas as demais da rede estadual de ensino paulista – designada simplesmente como Escola Estadual. No ano de 2005, foi transformada em Escola de Tempo Integral, ou seja, numa escola que, dentre outras, oferece uma carga horária maior do que as demais da rede estadual paulista, no ensino fundamental regular. Para os alunos desse curso, o horário de funcionamento era das 7 horas às 16 horas e 10 minutos, de segunda a sexta-feira. Para os demais alunos do Ensino Médio e para o EJA, tanto do Ensino Fundamental quanto para os do Médio, a carga horária estava concentrada num único período, como nas demais escolas da mesma rede. Estudavam nessa escola, no ano letivo de 2007, um mil cento e vinte alunos, distribuídos em três períodos diários.

Contava com uma diretora, designada para ocupar o cargo em substituição a titular que se encontrava afastada, uma vice-diretora, dois professores-coordenadores, sendo um responsável pelos períodos diurno e noturno e um específico para acompanhar o desenvolvimento dos projetos e ações previstos pela Secretaria de Estado da Educação para a Escola de Tempo Integral.

Possuía setenta professores, dos quais quarenta eram titulares de cargo e trinta eram ocupantes de função-atividade (OFA)³⁵. Tinha nove servidores públicos, sendo cinco na secretaria, quatro agentes de organização escolar, dos quais, um

³⁴ Os dados a seguir foram obtidos através de entrevistas com a Vice-Diretora da Escola, com o Professor-Coordenador, de observação em salas de aula e em outros espaços escolares e através da análise dos documentos já citados.

³⁵ Ocupante de Função-Atividade – OFA é a designação dada pela Secretaria de Estado de Educação de São Paulo ao professor que é contratado em caráter temporário para substituir outro que esteja afastado a qualquer título: licenças-saúde e prêmio; faltas: abonadas, médicas, justificadas e injustificadas; doação de sangue, além de outras aulas livres que por alguma razão ainda não façam parte da jornada de professores titulares de cargo.

trabalhava com os alunos e três na organização dos serviços gerais. Contava também com seis servidores contratados pela Associação de Pais e Mestres (A.P.M.), sendo que um trabalhava na secretaria, dois como agentes junto aos alunos, dois na cozinha como responsáveis pelo preparo da merenda e um na organização de serviços gerais.

No que se refere aos recursos físicos, era constituída por: 26 salas de aula; laboratório de química; laboratório de informática; biblioteca, sala de artes; anfiteatro; sala de vídeo; sala de direção; sala de vice-direção; sala de coordenação; secretaria; gabinete dentário; sala de professores; sala de arquivo morto; dois almoxarifados; duas quadras esportivas; doze banheiros; cozinha; cantina; estacionamento; pátio e portaria.

Quanto aos equipamentos materiais, possuía televisores, videocassetes, fitas, aparelhos de som, computadores, CD-Roms, retroprojetores, materiais esportivos e outros.

Na avaliação da Vice-Diretora, a participação da comunidade na escola era pouco expressiva. Isto, segundo ela, se devia à distância entre o estabelecimento e o local de residência da maior parte dos alunos e de seus familiares. Todavia, a procura por esta escola se dava, principalmente por localizar-se no centro da cidade, o que favorecia o transporte de alunos de várias partes do município.

Possuía Grêmio Estudantil atuante. Contava também com Conselho de Escola e A.P.M., com pouca participação de pais e alunos, ainda de acordo com a Vice-Diretora .

Cumprir registrar que, tanto na sua Proposta Pedagógica como no seu Plano de Gestão, o alunado era designado como “clientela”, sendo descrita como oriunda de diversos bairros e pertencente às classes sócio-econômicas média e média-baixa. Os pais, em sua maioria, eram trabalhadores da indústria, comércio e do serviço público. A família, no geral, colaborava para o bom andamento da aprendizagem dos seus filhos, ajudando-os nos deveres, comparecendo às reuniões de pais, comprando materiais solicitados pelos professores, aprovando o uso do uniforme, atendendo ao chamado da direção quando o procedimento disciplinar do filho não estiver a contento. Os alunos do curso diurno pertenciam à classe média, sendo que alguns trabalhavam no período oposto ao dos estudos, outros freqüentavam cursos de informática, inglês, espanhol, cursos técnico-profissionalizantes e pré-vestibulares. Os alunos do curso noturno tinham poder

aquisitivo menor que os do diurno, sendo na sua maioria, trabalhadores da indústria e comércio e que vinham à escola por melhores oportunidades de trabalho e preparo para o vestibular. Para esses alunos, a escolaridade era condição de garantia de emprego, disputa e promoção. No que tange ao vestibular, mesmo sendo alunos trabalhadores e de nível sócio-econômico mais baixo, uma boa parte deles tinha como objetivo prosseguir seus estudos em nível superior. A família não estava tão presente na vida escolar desses alunos, que ficavam, portanto, responsáveis por seu próprio desempenho escolar.

Das Normas de Gestão e Convivência, no que diz respeito aos alunos, são destacados os seguintes pontos:

Das proibições: fumo; bebidas alcoólicas; vendas na escola; porte de material perigoso; ausência da escola sem prévia autorização; entrada de elemento estranho sem prévia autorização; uso de estilete ou similares e de corretivos para alunos; telefonar no horário das aulas; ausentar-se da sala sem autorização do professor; utilização, durante as aulas, de objetos que não estejam relacionados com os conteúdos desenvolvidos, tais como rádios, walkmans, telefones celulares, skates; utilização de fichários, cadernos ou outro material ou objeto com gravuras, fotografias ou desenhos que causem constrangimento aos demais.

Dos direitos: ter asseguradas as condições necessárias ao desenvolvimento de suas potencialidades na perspectiva social e individual; respeito; integridade física e moral; ser assistido pelos professores em suas dificuldades; recorrer dos resultados das avaliações de seu desempenho; ser atendido pelos serviços assistenciais da A.P.M., quando carente de recursos; ser orientado e encaminhado a órgãos de saúde em caso de emergência; participar de reuniões do Conselho de Escola; apresentar-se com asseio e zelar pela conservação do prédio e suas dependências, equipamentos e materiais pedagógicos; reunir-se com colegas para a organização de agremiações e campanhas educativas.

Dos deveres: acatar as normas de gestão e convivência; as determinações superiores; o regimento escolar e a legislação vigente; comportar-se com civilidade e respeito; responsabilizar-se individual e coletivamente, além de cultivar o amor pela Pátria; ser assíduo; pontual e participativo; cooperar para a boa conservação do mobiliário e equipamentos escolares; cumprir com deveres escolares de classe e extra-classe; cuidar dos seus pertences como o único responsável por estes; saber a hora certa de falar, ouvir, respeitar a opinião dos colegas; dirigir-se para a sala de

aula antes do professor; acolher com solicitude professores substitutos e alunos novos; colaborar com a A.P.M. e com as festividades da escola; usar uniforme; deixar o recinto escolar no término do período sem causar transtornos e barulho excessivo, devendo os usuários de motocicletas e bicicletas aguardar a saída dos pedestres, acionando as motocicletas somente após a transposição do portão de saída.

Das medidas disciplinares: advertência (aviso, conselho, censura leve); Repreensão (censura mais severa, comunicação escrita aos pais ou responsáveis; Suspensão limitada a três dias, pela Direção; Suspensão limitada a seis dias pelo Conselho de Escola e Transferência Compulsória. A escola não pode fazer solicitações que impeçam a freqüência de alunos às atividades escolares ou visem a sujeitá-los à discriminação ou constrangimento de qualquer ordem. A infração disciplinar, que é caracterizada pela ação ou omissão voluntária, garante a ampla defesa do aluno em caso de falta grave.

É interessante observar que, enquanto para os alunos existia um conjunto de determinações, proibições, deveres, inclusive a fixação de critérios de punição no caso de descumprimento das normas, para o corpo docente e demais funcionários da escola, relativamente a esses aspectos, havia apenas menção a “normas legais”, sem que fosse sequer especificado quais seriam aquelas normas. Também não havia previsão de sanção no caso do seu descumprimento.

No que tange à Proposta Pedagógica, os objetivos são os constantes da L.D.B.E.N. O ensino deve ser ministrado com base nos princípios da mesma lei. Destacam-se, entre os objetivos: proporcionar ao educando, através do processo educativo, a compreensão do mundo em sua dimensão real, social e histórica, de modo que os conhecimentos construídos no ambiente escolar possibilitem o acesso e construção de novas aprendizagens; favorecer o desenvolvimento de competências que capacitem o educando a se expressar crítica e criativamente nas formas de linguagem; propiciar, por intermédio das ações pedagógicas, possibilidades para que o educando construa sua autonomia, assegurando sua participação nas esferas da vida; proporcionar aos jovens e adultos que não tiveram oportunidade de realizar ou concluir seus estudos na idade própria condições de realizá-lo, valendo-se de diferentes aptidões para a vida social e inserção/manutenção da presença no mundo do trabalho; valorizar o mérito de cada um e o desenvolvimento de seus conhecimentos e dos valores éticos. No capítulo

intitulado “Políticas Estratégicas/Metas/Ações”, destacam-se: minimizar a evasão escolar, fortalecer a instituição escolar e incrementar a ação dos colegiados. Cumpre ressaltar, entretanto, que em nenhum dos documentos escolares estavam previstas metas, medidas ou ações para diminuir a evasão escolar.

1.2 - Escola 2³⁶

Nesta escola, identificada neste trabalho como Escola 2, estudava um adolescente egresso do NAIA. Situa-se num bairro próximo do centro da cidade. Atende a oitocentos e trinta e seis alunos, distribuídos nos cursos de Ensino Fundamental e Médio, em três períodos diários, sendo que o primeiro iniciava-se às 7 horas e o último terminava às 23 horas. Oferecia também a modalidade EJA – Telessala com presença semi-flexível dos alunos.

Contava com uma diretora, há cinco anos titular de cargo nesta escola; uma vice-diretora; uma professora-coordenadora. Possuía sessenta professores, dos quais vinte e um efetivos e trinta e nove OFAS.; duas agentes de organização escolar que trabalhavam na secretaria, sendo uma servidora pública designada como secretária e a outra contratada com recursos da A.P.M.; uma agente de organização escolar que trabalhava com os alunos também contratada pela A.P.M.; três agentes de organização escolar que executavam serviços gerais, todos servidores públicos e duas funcionárias municipais, responsáveis pela merenda escolar. De acordo com a legislação que define o módulo escolar, existia um déficit de quatro funcionários nesta escola.

Possuía dez salas de aula, sala de informática, sala de direção, sala de coordenação, secretaria, almoxarifado, sala de professores, banheiros, cozinha, quadra de esportes e zeladoria.

Muitos alunos tinham pai e mãe presos. Também era grande o número de alunos filhos de pais separados. Um dado que surpreendeu a todos na escola foi o resultado de um projeto denominado “Paternidade Responsável”, firmado entre o Tribunal de Justiça e a Secretaria de Estado da Educação de São Paulo. O desenvolvimento desse projeto se deu da seguinte forma: iniciou-se com uma

³⁶ Os dados a seguir foram obtidos através de entrevistas com a Diretora da Escola, com a Professora-Coordenadora, de observação em salas de aula e em outros espaços escolares e através da análise dos documentos já citados.

pesquisa feita nos prontuários de todos os alunos da totalidade das escolas jurisdicionadas à Diretoria de Ensino de Americana, para verificar em quais dos registros civis não constava o nome do pai. Foi surpreendente a quantidade de alunos nesta situação: 6% do total de estudantes da escola. O passo seguinte foi convocar a mãe para uma reunião, na qual foi orientada para que fornecesse o nome do suposto pai e o convidasse a comparecer numa audiência pública que seria realizada posteriormente. Nessa audiência, se o pai confirmasse a paternidade, seria imediatamente feita uma alteração para incluir o seu nome no registro civil do aluno.

Outra particularidade era que a escola atendia a cinco alunos de um abrigo e um de um lar para crianças abandonadas.

Nos finais de semana, a escola permanecia aberta durante o dia, devido a um programa do Governo Paulista em parceria com outros organismos, chamado “Escola da Família”. Era voltado para a comunidade e oferecia atividades diversas que eram trabalhadas através de projetos.

Quanto à comunidade, segundo a diretora, houve um grande aumento em sua participação, principalmente na organização de festas. Essa profissional afirmou que está construindo uma gestão democrática e que para tanto, estava fortalecendo os colegiados e as instituições escolares. Exemplificou dizendo que nas reuniões do Conselho de Escola, todos os membros participavam, davam sugestões e discutiam a aplicação das verbas. Frisou ainda que eles compareciam às reuniões convocadas com a finalidade de analisar a situação de alunos que, por infringirem as normas disciplinares, de acordo com o Regimento Escolar, estavam sujeitos à transferência compulsória.

Ainda de acordo com aquela gestora, a participação da comunidade nas discussões e reflexões acerca dos resultados das avaliações internas e externas, era praticamente inexistente. As normas de gestão e convivência também não eram discutidas com alunos e pais, pois estes não participavam do planejamento escolar.

No que se refere ao Grêmio Estudantil, a diretora afirmou que ele só atuava quando havia muito incentivo, e que isso se devia à não existência de uma cultura de participação consolidada na escola.

As Normas de Gestão e Convivência predispunham que as relações profissionais e interpessoais nessa escola, fundamentadas na relação direitos-deveres pautar-se-iam pelos princípios da responsabilidade, solidariedade,

tolerância, ética, pluralidade cultural, autonomia e gestão democrática, consubstanciados nos seguintes enunciados:

Dos diretos da direção, corpo docente e funcionários: além daqueles decorrentes da legislação específica, são assegurados à direção, docentes e funcionários: I - o direito à realização humana e profissional; II - o direito ao respeito e a condições condignas de trabalho; III - o direito de recurso à autoridade superior.

Dos deveres da direção, corpo docente e funcionários: além daqueles previstos na legislação específica, estão sujeitos aos seguintes: I - assumir integralmente as responsabilidades e deveres decorrentes de seus direitos e de suas funções; II - cumprir seu horário de trabalho, reuniões e período de permanência na escola; III - manter com seus colegas, espírito de colaboração e amizade; IV - Trabalhar em grupo, buscando a realização do coletivo; V - resgatar valores, perdidos em parte pela sociedade, através da valorização da vida, trabalhando os temas transversais preconizados na L.D.B.E.N., priorizando questões relacionadas à ética e cidadania, orientação sexual, prevenção às doenças e ao uso de drogas, consumo, pluralidade cultural e meio-ambiente, e outras de relevância para a formação do educando; VI – manter-se atualizado em relação aos acontecimentos do mundo em que vive, bem como em relação à sua profissão; VII - conhecer a proposta pedagógica da escola e contribuir para a sua realização e aperfeiçoamento; VIII - informar a escola com antecedência a respeito de suas ausências, salvo por motivo de força maior; IX- assumir as responsabilidades individual e coletiva quanto à manutenção dos equipamentos, materiais, sala de aula e demais ambientes; X- colaborar com os eventos culturais, cívicos e com aqueles destinados à arrecadação de fundos ou à integração escola-comunidade; XI - debater idéias, buscando solucionar problemas relacionados aos alunos e à escola como um todo; XII - informar à escola sobre acúmulo de cargo; XIII - atender as convocações feitas pela escola e compor as instituições, colegiados e comissões escolares, dentre elas, a associação de pais e mestres, o conselho de escola, o conselho de classe e a Comissão de Normas de Gestão e Convivência (C.N.G.C); XIV - zelar pela freqüência dos alunos; XV - orientar os alunos quanto às diversas profissões e possibilidades de prosseguimento de estudos; XVI - ser orientador de classe, no caso do professor, podendo ser escolhido pelos alunos; XVII - ser responsável por um período escolar, no caso do professor, escolhido pela direção conjuntamente com o núcleo técnico-pedagógico.

Aos diretores, docentes e funcionários, quando incorram em desrespeito e negligência ou revelem incompetência ou incompatibilidade com a função que exerçam, cabem as penas disciplinares previstas na Lei nº. 10.261/68 e em outras legislações específicas.

Dos direitos dos alunos e seus responsáveis: os pais ou responsáveis, como participantes do processo educativo, têm direito à informação sobre sua vida escolar, bem como o direito de apresentar sugestões e críticas quanto ao processo educativo, principalmente através das reuniões de pais e mestres e do conselho de escola.

Os alunos, além do que estiver previsto na legislação, têm direito a: I - formação educacional adequada e em conformidade com os currículos apresentados no planejamento anual; II - respeito de sua pessoa por parte de toda a comunidade escolar; III - convivência sadia com seus colegas; IV - comunicação harmoniosa com seus educadores; V - associação, podendo eleger representantes de classe e organizar-se em grêmio representativo; VI - recorrer às instâncias escolares superiores.

São deveres dos pais ou responsáveis pelos alunos: I - acompanhar o desempenho escolar do aluno sob sua responsabilidade; II - acompanhar o trabalho desenvolvido pela escola em relação aos objetivos estabelecidos; III - atender as convocações feitas pela escola e compor as instituições, colegiados e comissões escolares, dentre eles, a associação de pais e mestres, o conselho de escola, o conselho de classe e a ; IV - zelar pela freqüência, bem como pela participação do aluno que estiver sob sua responsabilidade, nos projetos de recuperação e outras atividades culturais de interesse do mesmo e da escola; V - indenizar a escola por danos ou prejuízos que o aluno sob sua responsabilidade vier a causar.

Os alunos, além do que dispõe a legislação, têm o dever de: I - participar conscientemente de sua própria educação, comparecendo a todas as atividades educacionais; II - integrar-se à comunidade escolar; III - respeitar seus educadores, colegas, funcionários, assim como seus valores morais e culturais; IV - respeitar o espaço físico e bens materiais da escola colocados à sua disposição, cooperar para a boa conservação dos móveis do estabelecimento, equipamentos e material escolar, concorrendo para a manutenção das boas condições de asseio do edifício e suas dependências, indenizando o prejuízo quando produzir danos materiais ao estabelecimento ou a objetos de propriedade de colegas, funcionários ou

professores; V - comparecer às atividades escolares portando o material exigido, bem como o uniforme, o qual será definido pelo conselho de escola, sendo que o restante do traje deverá ser compatível com o ambiente escolar. Quanto às exigências feitas neste item, a instituição deverá, através da associação de pais e mestres, viabilizar os recursos necessários para fornecer uniformes, bem como o material exigido aos alunos comprovadamente carentes. VI - comparecer pontualmente e de forma participante às aulas e às atividades programadas pela escola, inclusive de dúvida e de orientação de estudo; VII - justificar sua ausência no dia imediatamente posterior VIII - usar de integridade na execução de trabalhos, avaliações e demais atos escolares; IX - contribuir em sua esfera de atuação para o prestígio da escola; X - portar a identificação escolar expedida pela escola apresentado-a quando lhe for exigida; XI - permanecer no recinto escolar e dele não se ausentar antes da última aula ou trabalho, sem ordem da direção ou da coordenação; XII - tomar ciência dos comunicados enviados pela escola, colhendo a assinatura de seus pais ou responsáveis; XIII - priorizar a sua própria formação e contribuir para o crescimento dos outros; XIV -comportar-se de modo a fortalecer o espírito patriótico e democrático; XV -buscar tratar de suas reivindicações de forma negociada, não sendo permitido movimento de indisciplina coletiva; XVI - ser representante da sua classe, devendo ser escolhido pelos demais alunos da mesma; XVII - obedecer às normas estabelecidas pela C.N.G.C. e às determinações superiores.

É proibido aos alunos: I - ocupar-se durante as aulas, da execução de qualquer trabalho estranho às mesmas; II - praticar atos ofensivos à moral e ao pudor; III- promover algazarras dentro do estabelecimento ou e suas imediações; IV - afixar no recinto da escola, sem prévia autorização da direção ou coordenação pedagógica, cartazes ou publicações de qualquer natureza; V - gravar nas paredes, no piso, nas carteiras ou e qualquer parte do edifício ou material escolar, desenhos ou sinais gráficos, salvo aqueles decorrentes de projetos pedagógicos ou culturais; VI - promover, sem autorização da direção, rifas ou vendas de qualquer espécie, festinhas ou homenagens; VII - promover jogos de baralho nas dependências da escola; VIII - telefonar para a família para solicitar material que porventura venha a esquecer ou sair da escola para buscá-lo; IX - dirigir-se as outras classes para conversar com colegas ou professores durante as aulas; X - sair da sala durante as aulas sem a prévia autorização do professor; XI - tomar lanche, beber refrigerante,

chupar balas ou mascar gomas durante as aulas; XII - entrar na sala após o professor ter iniciado as aulas, salvo nos casos expressamente autorizados pela direção ou coordenação pedagógica; XIV - faltar coletivamente ou em grande número, especialmente no mesmo dia da semana; XV - portar material que represente perigo para a saúde, segurança e integridade física e moral sua e de outrem; XVI - portar ou usar material estranho às aulas.

O não cumprimento das obrigações e a incidências em faltas disciplinares poderão acarretar ao aluno as sanções de advertência, suspensão ou transferência compulsória, na seguinte conformidade: 1º. Passo - orientação individualizada. 2º. Passo - advertência escrita. 3º. Passo - suspensão preventiva. Se ainda persistir a conduta negativa e os atos de indisciplina tiverem continuidade, o aluno será suspenso por 1 dia. 4º. Passo - Suspensão por 3 dias. 5º. Passo - suspensão por 6 dias. O aluno será orientado para que nestes dias reflita sobre os fatos que deram origem à punição e também de que, mantido comportamento negativo, não restará outra alternativa, senão remetê-lo ao conselho de escola para as devidas providências, esgotadas as possibilidades de diálogo. 6º. Passo - no caso de reincidência, a C.N.G.C. convocará todos aqueles que possam esclarecer os problemas. Todos os depoimentos deverão ser reduzidos a termo, com a assinatura dos depoentes. Ao mesmo tempo, deverão chegar às mãos da comissão as transgressões documentadas do aluno. Ouvidos a todos, a comissão concluirá pela ocorrência ou não das irregularidades e, em caso positivo, pela autoria. Só então, a direção marcará a reunião do conselho de escola com pelo menos 3 dias de antecedência, sendo que aluno deverá vir acompanhado por seus pais ou responsável. 7º. Passo - Transferência compulsória. § 1º. No início de cada ano letivo, todos os alunos que renovarem a matrícula terão a ficha disciplinar renovada a partir do último passo do ano anterior. § 2º. Na aplicação das penalidades disciplinares, ficam salvaguardados: I - o direito à ampla defesa e a recurso a órgãos superiores, quando for o caso; II - assistência dos pais ou responsável, no caso de aluno com idade inferior a 18 anos; III - o direito do aluno à continuidade de estudos, no mesmo ou em outro estabelecimento público.

A C.N.G.C. terá a seguinte composição: I - diretor de escola, que será seu presidente nato; II - vice-diretor; III - professor-coordenador; IV - um professor membro do conselho de classe; V - um pai de aluno, escolhido por seus pares no conselho de escola; VI - um aluno escolhido por seus pares no conselho de escola.

A C.N.G.C. reunir-se-á sempre que necessário, mediante convocação da direção, tomando suas decisões por maioria simples de votos.

1.3 - Escola 3³⁷

Esta escola, identificada neste trabalho como Escola 3 é a vinculadora da classe existente na UIP do NAIA. Nela estudava um aluno egresso do NAIA. Localiza-se em um bairro próximo ao centro da cidade. Atendia a seiscentos e noventa e cinco alunos, distribuídos nos cursos de Ensino Fundamental e Médio em três períodos diários, sendo que o primeiro iniciava-se às 7 horas e o último terminava às 23 horas. No Ensino Fundamental, funciona como Escola de Tempo Integral. Relativamente ao Ensino Médio, a carga horária está concentrada num único período, como a maioria das escolas da rede estadual de ensino paulista.

Possuía vinte salas de aula, sala de direção, sala de vice-direção; sala de coordenação, secretaria, sala de professores, laboratório de ciências, laboratório de informática, biblioteca, sala de vídeo, videoteca, sala de artes, padaria artesanal, banheiros, cozinha, quadra de esportes coberta, almoxarifado e zeladoria.

Relativamente a materiais e equipamentos tinha, dentre outros: dezesseis computadores, acervo de aproximadamente sete mil livros, três aparelhos de TV, dois aparelhos de DVD, três retro-projetores, três rádios e mapas.

Situa-se num dos bairros mais antigos da cidade de Americana, cuja população é predominantemente de aposentados. Possui pequenas indústrias, serralherias, marmorarias e comércio de pequeno porte. Conta com um hospital infantil, um abrigo para crianças carentes e uma entidade de ajuda a pessoas alcoólatras.

É intrigante constatar que, assim como na Escola 1, o alunado era designado nos documentos escolares como “clientela”, ou seja, utilizava-se terminologia empresarial para referir-se ao seu corpo discente. Seus alunos eram classificados como pertencentes à classe econômica média-baixa e moravam, não só no bairro onde está situada a escola, como em vários outros circunvizinhos.

Contava com uma diretora, há cinco anos titular de cargo nesta escola; um vice-diretor; dois professores-coordenadores, sendo um para atender aos períodos

³⁷ Os dados a seguir foram obtidos através de entrevista com a Diretora da Escola, da observação de aulas e de outros espaços escolares e através da análise dos documentos já citados.

diurno e noturno e outro, especificamente, para acompanhar os trabalhos desenvolvidos com os alunos do Ensino Fundamental na Escola de Tempo Integral. Possuía seis agentes de organização escolar, que trabalhavam na secretaria, sendo uma servidora pública, que estava designada como secretária e cinco agentes de organização escolar. Contava ainda com seis agentes de organização de serviços e com duas servidoras municipais, responsáveis pela merenda escolar. O número de professores era de sessenta e dois, dos quais, vinte e dois, titulares de cargo e quarenta, OFAs.

A participação de alunos e pais na escola, seja através de instituições, colegiados ou como representantes de seus pares, segundo a diretora, era pequena. No que tange às reuniões da A.P.M., os pais só participavam se fossem muito incentivados. O mesmo acontecia em relação às reuniões do Conselho de Escola. Esses segmentos, quando convocados, compareciam, mas não participavam das discussões, limitando-se a assistirem-nas. No que se refere aos alunos eleitos como representantes de classe, esses só se manifestam quando eram solicitados. A participação de pais e alunos em reuniões de planejamento e replanejamento não existia. Embora a diretora afirmasse que, tanto pais quanto alunos eram convidados a participar da vida escolar, constata-se que a instituição não priorizava ações que procurassem atrair e desenvolver uma cultura de participação nesses segmentos.

De acordo com a diretora, existia na escola um professor orientador de classe chamado/a “padrinho” ou “madrinha”. Este era incumbido do contato com os pais ou responsáveis pelo aluno, quando se constatava excesso de faltas, rendimento escolar insuficiente e/ou conduta que excedia o bom senso, objetivando diagnosticar os possíveis motivos e buscar solução para o problema. Segundo ela, esse trabalho era feito durante todo o ano e não apenas no término de cada bimestre, ocasião em que se realiza normalmente o levantamento do número de faltas dos alunos.

A escola disponibilizava aos alunos, aulas em que ocorria o desenvolvimento de determinados projetos, em horários diversos daqueles em que freqüentavam regularmente. Proporcionava também ações de valorização do Grêmio Estudantil e realizava jogos inter-classes.

As reuniões de H.T.P.Cs. eram realizadas por área do conhecimento. Constava da Proposta Pedagógica, que seriam desenvolvidas atividades que levassem à cultura da paz e à construção da cidadania; para tanto, privilegiavam o diálogo. Quanto aos objetivos, são os constantes da L.D.B.E.N.

O diagnóstico da escola destaca o seguinte: aspectos dificultadores: ausência dos pais dos alunos com déficit de aprendizagem; falta de funcionários em todos os setores; excesso de faltas dos alunos, principalmente os do período noturno; excesso de faltas por parte de alguns professores; atitudes violentas de alunos do ensino fundamental; verbas governamentais insuficientes; pouca utilização de ambientes pedagógicos, como os laboratórios de ciências e de informática; depredação do patrimônio e ocorrência de pequenos furtos em sala de aula. aspectos facilitadores: fortalecimento do Grêmio Estudantil através de sua atuação em eventos de lazer e cultura, para fortalecimento dos vínculos dos alunos, torneios inter-classe, “Coral Aprendendo Cantando” (mantido por uma Organização Não-Governamental) e fanfarra; participação nos projetos da Secretaria de Educação de São Paulo; palestras voltadas à saúde e bem-estar do educando; melhoria das reuniões de H.T.P.Cs., através de reflexões e troca de experiências; elaboração de ficha individual do aluno; livro de ocorrências em sala de aula e participação de voluntários em projetos no laboratório de informática.

O objetivo geral da escola era o de trabalhar coletivamente para conceber formas de atuação que viessem ao encontro das necessidades de professores e alunos. Para tanto, foram definidos os seguintes objetivos específicos: oferecer condições para que os alunos se sentissem envolvidos com todos os segmentos que gerem conflitos e desajustes na sociedade (família, trabalho, sexo e drogas), podendo compreendê-los e transformá-los; relacionar o conhecimento formal com o informal, a fim de que os alunos pudessem construir seu próprio conhecimento de vida, aplicando-o em suas atividades cotidianas; desenvolver o sentimento de pertinência e cultura de paz. Para tanto, foram feitas as fixadas metas gerais para o ano de 2007, tais como: prevenção relacionada a hábitos saudáveis; gravidez precoce; Doenças Sexualmente Transmissíveis (D.S.Ts); aulas eventuais ministradas de acordo com planejamento prévio pelo professor titular da classe; inserção no mundo do trabalho através de estágios, de visitas a empresas, à universidades e relatos de experiências de profissionais diversos; orientação sobre o trânsito e meio-ambiente; fanfarra; alfabetização; projeto de interesse da comunidade escolar; utilização do laboratório de informática como recurso pedagógico; incremento da integração família-escola (já verificados resultados positivos); melhoria da utilização de diversos ambientes escolares, tais como: laboratório de ciências, biblioteca, pátio e quadra esportiva; diminuição da taxa de

evasão escolar (abandono) através de compensação de ausências justificadas bimestralmente, bem como a diminuição do número de alunos fora das salas de aula; conscientização dos professores em relação às suas faltas; participação de professores em projetos através das reuniões de H.T.P.Cs. para vincular o projeto da escola com o dia a dia da sala de aula; maior ênfase no protagonismo juvenil através da participação ativa dos alunos nos projetos da escola; preservação do patrimônio; estímulo ao respeito mútuo.

Para atingir essas metas, foram definidas as seguintes ações: reuniões de pais bimestralmente para analisar o desenvolvimento pedagógico do aluno, com programação de palestras com profissionais de vários setores; eventos de lazer e cultura com a participação de alunos, pais, professores e pessoal de apoio; interdisciplinaridade; trabalho dos professores enfatizando noções de cidadania, patrimônio e respeito; capacitação de professores eventuais; participação da comunidade escolar no planejamento e replanejamento escolar; continuidade da integração grêmio estudantil-comunidade escolar; participação de alunos monitores no desenvolvimento dos projetos pedagógicos; mutirão de limpeza e pintura para conscientização e controle de vandalismo; parcerias com empresas e prefeitura na oferta de estágios remunerados para alunos do ensino médio; palestras proferidas pela Polícia Militar; Guarda Armada Municipal de Americana – GAMA, Secretaria da Saúde e Editor do Jornal “O Liberal”.

As Normas de Gestão e Convivência estavam previstas no Regimento Escolar, e descritas de forma bastante genérica, as quais, para uma melhor compreensão serão agrupadas da seguinte forma:

Deveres dos alunos: contribuir para o prestígio da escola; comparecer pontualmente e de forma participativa às atividades escolares; usar o uniforme da escola; ter adequado comportamento social; tratar os servidores da escola e os colegas com civilidade e respeito; cooperar para a boa conservação dos móveis do estabelecimento, dos equipamentos, do material escolar e pelo asseio das dependências; não portar materiais que representem perigo para a saúde, segurança e integridade física e moral sua e de outras pessoas.

Normas disciplinares: a inobservância dos deveres estipulados pela C.N.G.C. sujeita o aluno às penalidades seguintes: advertência verbal; advertência escrita; suspensão de três, cinco ou seis dias e transferência compulsória. Essa última

penalidade será aplicada pelo Conselho de Escola, assegurando-se o direito à ampla defesa.

Perguntada se essas Normas de Gestão e Convivência foram discutidas com alunos e pais, a diretora respondeu negativamente. Indagada sobre os motivos dessa não participação, disse-nos tratar-se de uma decisão dos professores, segundo os quais, quando os alunos propõem normas, costumam ser muito rígidos, principalmente no que se refere aos critérios de punição quando do seu descumprimento, e que isso poderia acarretar problemas quanto à sua observância. Desta forma, as normas vigentes na escola eram aquelas definidas quando da elaboração do Regimento Escolar, homologado no ano de mil novecentos e noventa e nove. Um aspecto que chamou-nos a atenção, é que a instituição escolar pautava-se em normas definidas por uma C.N.G.C., apesar de esta não ter sido formalmente constituída.

Analisando os documentos escolares e a fala da diretora, constata-se que a participação do alunado e de seus pais nas decisões da escola era muito pequena.

2. Identificação dos entrevistados

2.1 - Os adolescentes egressos do NAIA

Para efetuarmos a identificação dos alunos egressos do NAIA e a caracterização de sua trajetória escolar, foram utilizados dados contidos em documentos arquivados na secretaria das escolas, no livro de ocorrências disciplinares e obtidos através das entrevistas.

Os adolescentes entrevistados serão identificados da seguinte forma³⁸: os que estudam na Escola 1 como M1, J1 e G1, o que estuda na Escola 2 ,como ME2 e o que estuda na Escola 3, como W3. São todos do sexo masculino e nascidos em Americana. Os dois primeiros têm dezesseis anos, o terceiro dezessete, o quarto dezesseis e último, quinze anos. Os quatro primeiros, quando cometeram o ato infracional, apresentavam alguns pontos em comum: eram filhos de pais separados, tinham irmãos e moravam com suas mães, que trabalhavam fora de suas casas.

No que se refere à prática de esportes, um deles disse não fazê-lo, e três declararam que gostavam de jogar futebol. Quanto aos passatempos preferidos,

³⁸ Os números acrescidos às letras identificam as escolas nas quais estudam os alunos entrevistados.

dois elegeram jogar bola, um nadar, um soltar pipa, um “mexer no computador” e um ficar com a namorada.

Apenas um aluno estava trabalhando quando do cometimento do ato infracional. Ele conta que auxiliava seu pai no comércio.

Quanto ao ato infracional cometido, M1 afirmou ter sido tráfico de drogas; J1 roubo; G1 tráfico de drogas e extorsão e W3 roubo. M1, J1 e W3 disseram ter infringido a lei pela primeira vez, enquanto que G1 declarou ter praticado furto anteriormente, embora não tenha sido internado. ME2, por sua vez, declarou que foi acusado de atentado violento ao pudor, não admitiu sua culpa e afirmou ser esta a primeira vez que foi apontado como autor de ato infracional.

As medidas sócio-educativas aplicadas a todos os cinco adolescentes foram as mesmas: prestação de serviços à comunidade e liberdade assistida.

M1, G1 e ME2 disseram não conhecer o ECA, enquanto que J1 e W3 ouviram falar a respeito.

Os dados a seguir foram obtidos através da análise do Parecer Avaliativo e da Declaração de Frequência, emitidos pela escola vinculadora; da averiguação dos Livros de Ocorrências Disciplinares das Escolas nas quais estudavam (sendo que, no caso do W3 foi verificado também o Livro de Ocorrências Disciplinares da escola na qual ele estudou anteriormente à atual); da análise dos Históricos Escolares e pela averiguação dos resultados da avaliação externa aplicada pelo Sistema de Avaliação do Rendimento Escolar do Estado de São Paulo (SARESP) no de 2007. Quanto a esta última, registre-se que naquele ano, foram avaliados somente os alunos das 6^{as.} e 8^{as.} séries do Ensino Fundamental regular e os do 3^{o.} Ano do Ensino Médio Regular.

O aluno M1 estava matriculado no 2^{o.} Termo do curso de Educação de Jovens e Adultos (EJA), que corresponde à 6^a série do Ensino Fundamental. No decorrer dos anos de 1998 a 2002, cursou as cinco primeiras séries do Ensino Fundamental, sendo as primeiras quatro séries em escolas da rede estadual de ensino e a quinta série iniciada em escola da rede municipal e concluída em unidade escolar da rede estadual. Na 1^{a.} série, foi promovido com rendimento considerado “Bom”. Nas 2^{as} e 3^{as.} séries também o foi, com rendimento “Satisfatório”. Na 4^a série, sua promoção deu-se com rendimento Insatisfatório, e, na 5^{a.} Série, sua avaliação final foi considerada “Satisfatória”.

É interessante constatar que, este aluno, mesmo tendo concluído a 4ª série com rendimento considerado “Insatisfatório”, não foi encaminhado para mais um ano de programação específica para recuperação do Ciclo I (1ª. à 4ª. séries), conforme previsto nos regimentos de todas as escolas estaduais, elaborados de acordo com o Parecer CEE nº. 67/98. Deixou de estudar durante os anos de 2003, 2004, 2005 e 2006, tendo retomado seus estudos somente em 2007 nesta escola que ora investigamos. Nada consta com relação a esse aluno no Livro de Ocorrências Disciplinares. Foi internado no NAIA, onde participou do *Projeto Educação e Cidadania* durante oito dias, no mês de fevereiro de 2007.

O Parecer Avaliativo refere-se ao Tema: “Educação, ponte para o mundo” e à “Oficina de Poesia”. Seu teor é o seguinte: “O aluno participou dos dois primeiros sub-temas desse módulo, compreendendo que a aprendizagem se dá em diferentes espaços, inclusive na comunidade. Lê e escreve bem”. Não existem registros sobre ocorrências disciplinares.

O aluno J1 estava matriculado no 4º. Termo do EJA, que corresponde à 8ª série do Ensino Fundamental. Embora tenha estudado a maior parte do tempo na unidade escolar atual, cursou a 7ª. série numa escola da rede municipal de ensino de Americana. Todavia, seu histórico escolar ainda não havia sido entregue à secretaria da escola, razão pela qual, ficou prejudicada uma caracterização mais ampla do seu desempenho escolar. Declarou ter sido retido na 1ª. e na 5ª. séries do Ensino Fundamental na mesma escola onde estuda atualmente. Não existe qualquer registro desse aluno no livro referente a Ocorrências Disciplinares. Ficou internado durante quarenta dias, conforme se comprova pela Declaração de Participação no *Projeto Educação e Cidadania* desenvolvido no NAIA.

Quanto ao Parecer Avaliativo, seu teor é o seguinte: “No que se refere ao tema Justiça e Cidadania, o aluno lê e escreve bem e com clareza. Reflete sobre o tema trabalhado e se mostra dinâmico e participativo. Compreendeu qual é o sentido de justiça e cidadania, assimilando seus direitos e responsabilidades e as medidas sócio-educativas previstas no ECA. Fez seu projeto de vida. Participou das oficinas: ‘Música e Movimento’ e ‘Letramento e Alfabetização’ e ‘Correspondência’. Quanto ao tema: ‘Saúde, uma questão de cidadania’, é participativo, lê e escreve bem e desenvolve as atividades de forma positiva. É colaborativo. Entendeu que nosso corpo não é uma máquina e que necessita de cuidado pessoal e do ambiente, com responsabilidade em relação à si e ao outro. Também entendeu o prejuízo à saúde

causado pelo cigarro, drogas, álcool e sexo sem camisinha. Assimilou o que é AIDS/DST's, e como evitá-las. Relativamente ao tema: 'O trabalho em nossas vidas' o aluno desempenhou todas as atividades de forma positiva, é atencioso, tem facilidade na leitura e escrita, refletindo bem sobre todos os temas trabalhados. Destaca-se pelo jeito tranquilo e interessado pelo estudo. Compreendeu nesse tema que existem diferentes formas de trabalho, projetando também seu futuro profissional". Nada consta relativamente a ocorrências disciplinares.

O aluno G1 estava matriculado no 1º Ano do Ensino Médio. Cursou o Ciclo Básico constituído pela 1ª. e 2ª. séries do ensino fundamental nos anos de 1997 e 1998, e foi promovido com Menção "A"; Em 1999, cursou a 3ª. série e, embora tenha sido promovido, recebeu Menção "E" em todos os componentes curriculares com exceção de Educação Artística, disciplina em que conseguiu Menção "B"; as 4ªs. 5ªs. e 6ªs séries foram cursadas nos anos de 2000, 2001 e 2002, tendo sido promovido com Menção "S" que corresponde a rendimento satisfatório; no ano de 2003 não estudou; em 2004 cursou a 7ª. série, e apesar do desempenho global ter sido "Insatisfatório", representado pela Menção "D", foi promovido de acordo com o regimento escolar; no ano de 2005 cursou a 8ª série e foi aprovado com Menção "S". No ano de 2006 não estudou. No início de 2007, cometeu o ato infracional e foi internado durante quarenta e um dias. Após sua desinternação, matriculou-se numa outra escola, na qual estudou por poucos dias, quando então, no final do mês de abril, transferiu-se para a que estuda atualmente.

A ata do Conselho de Classe e Série, relativa ao primeiro bimestre, registra rendimento "insatisfatório" em todos os componentes curriculares. A decisão desse Conselho parece demonstrar que não foram consideradas as aprendizagens desenvolvidas pelo aluno através do *Projeto Educação e Cidadania*, durante o período de sua internação no NAIA, e que foram devidamente registradas no Parecer Avaliativo e na Declaração de Frequência, arquivados em seu prontuário escolar. Consultado o Livro de Ocorrências Disciplinares, nada constava com relação a esse aluno. O referido Parecer Avaliativo refere-se ao trabalho desenvolvido com o tema "Educação, ponte para o mundo" e à "Oficina de Poesia". Seu teor é o seguinte: "O aluno é participativo, dinâmico, lê e escreve bem e tem clareza de idéias. Compreende a importância da escola para o desenvolvimento do ser humano e que a aprendizagem se dá em diferentes espaços e de diferentes maneiras. Contou sobre sua trajetória escolar e planejou seu futuro. Entendeu que é

preciso conhecer, participar e aprender com a comunidade”. Não existem registros sobre ocorrências disciplinares.

O aluno ME2 estava matriculado na 8ª. Série do Ensino Fundamental, no período da manhã. Coursou a 1ª. Série do Ensino Fundamental no ano de 1998, tendo sido promovido com a Menção “B”. No ano de 1999 cursou a 2ª. Série, e seu rendimento foi “Satisfatório”. No ano 2000 cursou a 3ª. Série e, embora tenha sido promovido, obteve rendimento “Insatisfatório” na maioria das disciplinas. No ano de 2001, cursou a 4ª. Série e foi promovido com rendimento “Satisfatório”. No ano de 2002, foi transferido para a escola na qual estuda atualmente, para cursar a 5ª. Série, mas foi transferido compulsoriamente para uma outra escola mais próxima de sua casa. Entretanto, não continuou seus estudos. No ano de 2003 voltou a estudar e concluiu a 5ª. Série com rendimento “Satisfatório”. O mesmo se deu em 2004, quando concluiu a 6ª. Série. No ano de 2005, voltou a estudar na escola em que já havia estudado, onde cursou a 7ª. Série, tendo sido promovido com rendimento “Satisfatório”. Naquele ano o adolescente cometeu o ato infracional e foi internado no NAIA. Ele residia próximo da escola e isso contribuiu para que o ocorrido se tornasse público, fato esse que motivou a diretora a solicitar à Diretoria de Ensino que autorizasse a sua transferência para uma outra escola próxima, na qual, aliás, ele já havia estudado anteriormente. Coube então a mim, na condição de Supervisora de Ensino, responsável pelo *Projeto Educação e Cidadania*, providenciar sua transferência. No ano de 2006, ele voltou a freqüentar a escola em que já havia estudado anteriormente, ficando retido na 8ª. Série. No ano de 2007 cursou a 8ª. Série nesta mesma escola.

No seu prontuário existe um Relatório Disciplinar, datado de 18 de novembro de 2005, assinado pela diretora, pela professora-coordenadora e pela maioria de seus professores, com o seguinte teor: “O aluno ME2, matriculado na 7ª. Série B do Ensino Fundamental, foi recebido pelos professores, gestores, funcionários e alunos desta Unidade Escolar com respeito, ética e teve considerado e valorizado sua individualidade sem comparações nem preferências, mas o mesmo não está respeitando o Regimento Escolar e o combinado firmado com os professores. Segundo os professores que ministram aulas para o aluno, o mesmo apresenta comportamento inadequado: é irrequieto, grita com os colegas de classe, com os professores e funcionários, conversa o tempo todo, agride dentro e fora da sala de aulas seus colegas com tapas, socos e pontapés. Recentemente agrediu

verbalmente, na presença da diretora, o servente da escola com palavras de baixo calão. Ausenta-se da sala de aulas dizendo ir ao banheiro ou beber água sem autorização dos professores e, devido à demora no retorno, muitas vezes fica com falta. Na troca de aulas, freqüentemente fica no pátio e entra para a sala de aulas com 15 a 20 minutos de atraso. Não realiza as atividades individuais ou em grupos propostas pelos professores e quando inicia uma atividade, não a termina, fato facilmente comprovado pelos cadernos em desordem. Não demonstra interesse em aprender os conteúdos propostos. A falta de comprometimento para com os estudos reflete o seu baixo rendimento escolar. Os professores buscam um trabalho de parceria entre o aluno e sua família, sempre pautado no diálogo, incentivo aos estudos e motivação, mas não têm obtido resultado positivo. Para quaisquer esclarecimentos estamos à disposição e várias ocorrências feitas pelos professores estão arquivadas na escola. Atenciosamente, corpo docente da 7ª. Série B”.

No seu prontuário não foi localizado o Parecer Avaliativo, emitido pelo NAIA quando de sua desinternação. Do livro de Ocorrências Disciplinares constam vários registros. A maioria deles refere-se à sua não permanência nas salas durante as aulas e a não realização das atividades propostas pelos seus professores; todavia, existem alguns referentes a agressões verbais e físicas contra colegas e verbais contra alguns professores. Cumpre registrar ainda, que as agressões físicas não foram consideradas graves. O aluno não foi avaliado pelo SARESP no ano de 2007, por não ter comparecido no dia da aplicação das avaliações.

O aluno W3 estava matriculado na 1ª. Série do Ensino Médio do período noturno. As 1ª., 2ª., 3ª., 4ª. e 5ª. Séries do Ensino Fundamental, foram cursadas durante os anos de 1999 a 2003, tendo sido aprovado com rendimento “Satisfatório”. No ano de 2004, cursou a 6ª. Série e foi promovido, apesar de ter tido rendimento “Insatisfatório” em quatro componentes curriculares. Em 2005, cursou a 7ª. Série e, apesar de ter rendimento “Insatisfatório” em dois componentes curriculares, foi promovido. A 8ª. Série foi cursada no ano de 2006 e sua promoção deu-se com rendimento “Satisfatório”. Nesse ano, o aluno cometeu o ato infracional e foi internado no NAIA durante um período de trinta dias.

O teor do seu Parecer Avaliativo é o seguinte: “participou do Módulo: ‘Educação: Ponte para o Mundo’, em seus dois primeiros subtemas e compreendeu que é possível aprender em diferentes espaços, inclusive na comunidade. O adolescente lê e escreve com clareza. Desenvolveu a ‘Oficina Ponto de Encontro’.

Quanto ao Módulo: 'O Trabalho em Nossas Vidas', o aluno mostrou-se dinâmico e de fácil reflexão. Desenvolveu-se bem e conseguiu assimilar o conteúdo. Compreendeu o que é trabalho, como se organiza e quais as dificuldades existentes numa organização. Entendeu que os trabalhadores lutam por melhorias no mercado de trabalho e planejou seu futuro profissional. Também foi trabalhada a oficina 'Jornal'. Relativamente ao Módulo: 'Saúde', o aluno participou dos três últimos subtemas, mostrando-se participativo e ativo. O adolescente é dinâmico, executa as atividades de forma zelosa e tem facilidade de reflexão e entendimento do texto. Compreendeu que os seres humanos nascem, crescem e se desenvolvem e que as mudanças aparecem e a sexualidade também. Entendeu que é preciso ter relações sexuais com responsabilidade para que haja a prevenção contra DSTs/AIDS e gravidez indesejada". No que concerne ao registro de ocorrências disciplinares, nada consta, tanto na escola na qual estuda atualmente, como naquela de onde foi transferido.

2.1.1 - O adolescente na sala de aula

Os procedimentos adotados, antes de iniciarmos a observação das aulas, e dos demais ambientes escolares, foram os seguintes: ao chegarmos à escola, inicialmente verificávamos com um dos gestores escolares, se o aluno egresso do NAIA, objeto de nossa investigação, estava presente às aulas naquele dia e qual era o seu número de chamada. Uma vez confirmada sua presença, solicitávamos ao professor a devida autorização para assistirmos à aula. Apresentávamo-nos como pesquisadora da área da educação, que estava desenvolvendo uma pesquisa. Informamos que, para tanto, assistiríamos a algumas aulas, após o que sortearíamos dois alunos, os quais seriam convidados para serem entrevistados. Esta foi uma estratégia utilizada para não chamarmos a atenção dos estudantes quanto ao nosso interesse em entrevistar o adolescente egresso do NAIA e também para não expormos aquele aluno diante da classe. Quanto ao colega, sua escolha seria feita de acordo com o critério previamente definido, ou seja, realmente através de sorteio.

Escola 1

Na Escola 1 foram feitas observações em seis aulas, ministradas por cinco professores, sendo três na classe do 4º. Termo do EJA, duas na do 2º. Termo, também do EJA e uma na do 1º. Ano do Ensino Médio.

Iniciamos nossa observação pela classe do 2º. Termo do EJA. A Agente de Organização Escolar disse-nos que a professora responsável por aquela aula havia faltado, e que seria substituída por um professor eventual,³⁹ e que o professor que trabalharia com a classe naquele momento, fora apelidado pelos alunos como “louquinho”. Entramos com o professor na sala de aula. Os alunos estavam muito agitados. A reação da maioria, ao ver o professor, foi de gritos misturados a murmúrios de descontentamento e olhares de deboche. Ouvimos um aluno dizendo: “Ih, hoje tem dois!”. Naquela noite estavam presentes somente dezenove alunos, dos trinta e cinco matriculados naquela classe. A balbúrdia era geral, e foi muito difícil o professor conseguir fazer-se ouvir para começar a aula. Alguns alunos mostraram curiosidade e, antes que o professor nos apresentasse, levantaram para perguntar-nos se éramos psicóloga ou o que fazíamos exatamente. Dessa forma, explicamos-lhes a razão da nossa presença e dissemos que, no final das aulas, seriam sorteados dois alunos pelos seus números de chamada, para serem entrevistados. Em seguida, o professor perguntou para a classe onde estavam (referindo-se aos conteúdos que estavam estudando até então). Como não houve resposta alguma ele olhou o caderno de uma aluna, fez uma brincadeira e virou-se para a lousa. Um aluno gritou dos fundos da sala, perguntando se o professor não os levaria para a Sala de Informática. Não houve resposta. Em seguida, ele começou a explicar quem foi Thomas Robert Malthus. Somente alguns prestaram atenção, enquanto outros continuaram conversando paralelamente, alguns ouviam música ou brincavam com aparelhos celulares e três alunas olhavam um álbum de fotografias. O professor começou a falar sobre o clero. Ao fundo ouviram-se gracejos e, novamente alguém gritou: “Vamos pra Sala de Informática!”. Outro emendou: “Sala de Vídeo!”. O professor continuou tentando explicar o texto, que provavelmente teria sido passado na aula anterior. A música que um aluno escutava em um aparelho celular nos fundos da sala, podia ser ouvida em todo o ambiente. Um outro aluno cantarolava. O professor ameaçou, dizendo que se eles

³⁹ Eventual é a designação dada a um professor ou professora que substitui o professor para o qual foram atribuídas as aulas em determinada classe no caso de seu impedimento por até quinze dias.

continuassem agindo daquela maneira, ele passaria exercícios e os recolheria no final da aula. Nada mudou. Um pediu para ir ao banheiro e o professor respondeu: “pode, e se quiser ficar por lá, pode ficar”. Ouviram-se risos. Um aluno, sentado à frente tentava prestar atenção às explicações do professor, mas era difícil porque três ou quatro dos seus colegas, sentados no fundo da sala, conversavam num tom de voz mais alto que o do professor, o qual continuava explicando o conteúdo para quem quisesse (e pudesse) ouvir. Novamente, nos fundos da sala ouviu-se alguém dizer: “aula de religião?” O professor continuou sua explicação, e respondeu a um aluno que se interessava pelas explicações. No fundo da sala, dois alunos tentavam novamente interromper o professor, que continuou falando. Quando terminou a frase, passou a palavra e um aluno que estava com o braço levantado pediu para ir ao banheiro. Ele permitiu. Perguntou então para um outro que o havia solicitado e este também pediu para sair. Ele então respondeu com ironia: “que pena, ele pediu primeiro!”. O professor prosseguiu, interrompido diversas vezes por gritinhos.

Nesta mesma classe, a segunda aula foi ministrada por uma professora de Matemática. Ela entrou na sala ao som de conversas e gritos. Fez uma brincadeira sobre um “belisco”, que não entendemos. Depositou seu material, consistente no diário de classe e num livro didático, sobre a mesa. Depois disso, iniciou a aula, apagando a lousa e, voltando-se para a mesa, folheou seu livro didático. Um dos alunos mudou de lugar, vindo dos fundos para a frente da sala. Uma aluna sentada à frente, pede à professora que visse seu caderno. Esta encaminhou-se para outros dois alunos, apanhando seus cadernos para ver o que havia sido trabalhado na última aula. Dos fundos da classe ouviu-se um grito: “mais lição?” A professora começou a passar atividades na lousa. Um dos alunos saiu dos fundos, veio para uma carteira localizada na frente, brincou com uma colega e arrancou uma folha do seu caderno. Esta reclamou, e a professora chamou a atenção do aluno. Voltou-se para a classe e lembrou-os sobre o que já conversaram antes (deduzimos que ela devia estar referindo-se ao modo como eles estavam se comportando), e reclamou dizendo que já levou mais tempo para começar a aula do pretendia, porque o professor da aula anterior demorou para sair da sala. Falou que não entendia por que eles estavam se comportando daquela maneira, e questionou se acaso seria para chamar a atenção de alguém (imagino que ela se referia a mim). Depois disso, embora persistissem as conversas, a maioria dos alunos copiava os exercícios da lousa, relativos a números racionais e que eram transcritos pela professora de um

livro didático. Ao terminar de passar os exercícios, percorreu as carteiras. Parou numa delas e ameaçou beliscar um aluno, que sorriu. Neste momento, deduzi que a professora devia brincar com os alunos, “ameaçando-os” com um beliscão, daí a razão da sua fala ao entrar na sala no início da aula, que eu não havia entendido. Depois de percorrer algumas carteiras e colocar o seu visto em alguns cadernos, a professora começou a explicar o conteúdo da aula, usando como exemplo o que ocorre nas corridas de Fórmula 1. Enquanto ela explicou os exercícios, a classe fez silêncio “quase” absoluto. Quando terminou, um aluno, sentado no fundo da classe, soltou um grito. Ela o interpelou pelo nome, perguntando-lhe se precisaria ir até onde ele estava, para acabar com seus “gritinhos”. Iniciou a chamada, começando pelos números dos alunos, e logo passou a chamar-lhes pelo nome. Determinou que eles fizessem os exercícios e informou-lhes que iria percorrer as carteiras para tirar as possíveis dúvidas. Alguns se levantaram e foram ao seu encontro. Embora não houvesse silêncio, a maioria trabalhava. Ela chamou a atenção de um aluno que insistia em ouvir música num volume alto. Faltando aproximadamente dez minutos para o término da aula, alguns alunos se aglomeraram em volta da professora, com seus cadernos na mão, e ela os examinou. Nos minutos finais, pedimos a palavra, e ao fazermos o sorteio, ouvimos algumas pessoas pedindo para serem escolhidas. Realizado o procedimento como já definido anteriormente, fizemos os dois convites para as entrevistas, sendo prontamente atendidos. Um deles foi para o aluno objeto da nossa investigação, M1, e o outro para um dos seus colegas de classe.

A segunda classe, na qual fizemos a observação, foi a do 4º. Termo do EJA, onde assistimos às três primeiras aulas. A primeira delas foi ministrada pela professora de Língua Portuguesa que, posteriormente viria a ser por mim convidada para ser entrevistada. Ela entrou na sala de aula e, imediatamente, passou-nos a palavra para as devidas apresentações e justificativas da nossa presença. Em seguida, procedeu ao controle de frequência dos alunos, chamando-os pelos seus números. Embora a classe fosse formada por trinta e cinco alunos, naquele dia apenas dezenove estavam presentes. A professora colocou uma atividade na lousa, que corresponderia ao assunto tratado na aula anterior, e explicou esses conteúdos. Depois de algum tempo começou a corrigi-la em voz alta. O aluno objeto da nossa investigação, J1, estava sentado numa carteira nos fundos da classe e não copiou as atividades da lousa. Tão logo terminou essa aula, os alunos foram transferidos para outra sala e J1 passou a sentar-se numa carteira localizada na frente da sala.

Nesta mesma classe, inicia-se a segunda aula, ministrada por um professor de Matemática. Ele começou perguntando aos alunos se havia corrigido os exercícios da aula passada. Alguns se manifestam dizendo que não, quando então ele passou a corrigi-los. J1 permaneceu quieto em seu lugar durante os primeiros quinze minutos, não tendo sequer aberto um caderno. Durante esse tempo houve pouca conversa paralela entre os presentes quando então, o referido aluno começou a copiar. A aula transcorreu de forma tranqüila. Os olhares dos alunos denotavam atenção às explicações do professor. Uma aluna teve dúvida e solicitou sua atenção e ele explicou-lhe o processo de resolução do exercício. Somente no final da aula, o professor fez a chamada dos alunos. Assim procedeu, indo de carteira em carteira. Ao chegar ao local onde estava J1 (ao lado do qual eu me encontrava sentada), perguntou-lhe seu nome. Ele respondeu. Em seguida, indagou-lhe sobre o seu número de chamada. O aluno disse não se lembrar. O professor perguntou-lhe por que ele não estava comparecendo às aulas e J1 respondeu-lhe que estava estudando em outra escola. Diante dessa resposta, o professor perguntou-lhe se ele havia sido transferido e aquele lhe respondeu que sim. Feito isso, o professor escreveu mais alguns exercícios na lousa e o aluno em questão os copiou. Durante todo o tempo destinado à resolução dos exercícios, o professor permaneceu em sua mesa, preenchendo papeletas com os resultados das menções e número de faltas dos alunos no bimestre recém encerrado. Depois de certo tempo, ele dirigiu-se a nós, e contou-nos que trabalhava numa empresa durante o dia e leciona à noite. Disse também que o trabalho com o curso noturno era difícil e que, para desenvolvê-lo baseava-se no interesse e nas possibilidades de aprendizagem demonstrados por seus alunos. Termina essa aula.

A terceira aula, ainda na classe do 4º. Termo do EJA, foi ministrada pela professora de Ciências Físicas e Biológicas, tem início com o controle de frequência, que ela fez, chamando os alunos pelo nome. Ao chamar J1, dirigiu-se até ele observando que ele havia faltado às aulas na semana anterior e perguntando-lhe o motivo. Ele mais uma vez respondeu que era por estar estudando em outra escola. Em seguida voltando-se para a classe, questionou sobre um exercício que passara na aula anterior. Uma aluna respondeu-lhe que trabalhava o dia todo e que não teria feito a lição por ser “vagabunda”. Ouvindo isso, a professora disse-lhe que, sendo assim, ela também seria “vagabunda” porque estudava aos domingos. Depois dirigiu-se às carteiras de alguns alunos e colocou o seu visto no caderno daqueles

que fizeram a lição de casa, anotando seus números no diário de classe. Alguns dos estudantes não esperaram, dirigindo-se à professora para que ela verificasse seus cadernos. Ela fazia a correção dos exercícios dando as explicações necessárias. Próximo do final da aula, um aluno que estava ouvindo música pelo aparelho celular com um fone de ouvido, tirou-o da orelha e deixou que o volume alto se propagasse pela sala toda. A professora chamou sua atenção. Ele continuou agindo da mesma forma. Quando a professora virou-se para escrever na lousa, aquele mesmo aluno passou um dos fios do fone de ouvido para o seu colega, que estava sentado ao seu lado, ficando com um dos fios em seu ouvido, enquanto ambos copiavam o texto da lousa. A professora escreveu a data da aula na lousa e informou que a atividade se tratava da correção de exercícios, colocando o título dos novos conteúdos que iria trabalhar. Utilizou-se de um livro didático para escrever os conceitos inerentes àqueles conteúdos programáticos. Continuou consultando o livro para escrever o texto na lousa. J1 copiou o que a professora escreveu. Num dado momento, a professora grafou a seguinte frase: “Um corpo cujas as dimensões são desprezíveis em relação a situação”. O que aconteceu foi bastante interessante, não só pela interferência da aluna, que relataremos a seguir, como pela não percepção dos erros contidos na frase, pelos outros alunos, e tampouco, pela professora. Imediatamente após a frase ter sido escrita, uma aluna questiona, dizendo: “Professora, *desprezível* não é com s? A professora escutou-a, repetiu a palavra, compassadamente e, em seguida, dirigiu-nos um olhar interrogativo. Aquiescemos com a cabeça que a ortografia daquela palavra estava correta. Ela então disse à aluna que os sons das consoantes z e s eram mesmo parecidos. Nos últimos minutos da aula, chegou o momento de escolher os alunos para as entrevistas. Pegando o diário de classe da professora, informamos que, pelo fato de naquela noite haver 19 alunos presentes, escolheríamos primeiramente o de nº. 19 para a entrevista, e que, em seguida, sortearíamos um segundo número. Este foi apenas um subterfúgio, uma vez que sabíamos ser 19, o número de chamada de J1, a quem pretendíamos entrevistar. Perguntamos quem era o estudante de número 19 e ele não se manifestou. Então, a professora então olhou no seu diário de classe e falou-nos o nome dele. Repetimo-lo em voz alta e pedimos que o aluno se apresentasse. Somente depois disso é que J1 identificou-se. O colega de classe sorteado para ser entrevistado, aceitou de pronto e marcamos a entrevista para a noite seguinte, no horário das aulas. Em seguida conversamos reservadamente com J1. Informamos-lhe que pretendíamos entrevistá-lo

sobre questões referentes à sua vida escolar e que gostaríamos de marcar um horário. Ele mostrou-se pouco à vontade e perguntou-nos se era preciso ser aluno da escola há tempo, uma vez que ele estava voltando para aquela depois de ter passado algum tempo estudando numa outra escola. Dissemos-lhe que isso não era necessário. Ele mostrou-se reticente, mas acabou concordando.

A terceira classe, objeto de nossa investigação, foi a do 1º. Ano do Ensino Médio. A aula que acompanhamos foi ministrada por um professor de Filosofia e era a terceira daquela noite. Os alunos conversavam muito quando chegamos. Foi preciso que o professor solicitasse atenção para conseguir ser ouvido. Quando obtive um pouco de silêncio, passou-nos a palavra para a devida apresentação. Ele nos informou que já havia lecionado naquela classe, na primeira aula e que iria continuar o trabalho que havia começado. Dirigiu-se à lousa e começou a explicar o texto iniciado anteriormente. A conversa paralela continuava. A aula foi interrompida pela vice-diretora, que chamou três alunos para acompanhá-la à diretoria. Um deles era G1, o aluno que investigávamos. O tema da aula que o professor tentou trabalhar com a classe era “O Poder sob a ótica de Michel Foucault”. A maior parte dos alunos não demonstrou nenhum interesse, e continuou conversando paralelamente. Somente alguns dos que se sentavam nas carteiras localizadas na parte da frente da sala, participavam, fazendo perguntas ao professor. Embora estivéssemos sentados próximos ao professor e também desses alunos, quase não conseguimos ouvir o que falavam, tal o volume das conversas. Observamos alguns poucos estudantes sentados mais ao fundo da sala, copiando os esquemas feitos pelo professor. De repente, um dos que estavam sentados no fundo dela, ligou uma música em seu celular. O som podia ser ouvido por toda a sala. Rapidamente, algumas alunas aproximaram-se dele. O professor chamou-lhes a atenção e determinou que o aparelho fosse desligado. Não foi atendido. A música continuou a ser tocada e as colegas que para lá foram, permaneceram junto daquele aluno. Nesse instante, o professor dirigiu-se à classe em tom de ameaça, determinando que eles deveriam traduzir tudo o que ele disse até então, a fim de que pudessem proceder a um debate. Uma aluna, sentada à frente, disse que não entendeu quase nada. O professor solicitou que os alunos buscassem o texto em seus cadernos. Feito isso, abriu o caderno de um aluno e começou a ler o texto. A conversa continuou. Ele se dirigiu para os fundos da classe e a balbúrdia não cessou. Mesmo assim ele continuou lendo o texto, explicando-o. Nesse momento, o aluno G1

retornou para a classe e sentou-se nos fundos. Sua mochila encontrava-se fechada sobre a carteira e assim permaneceu durante toda a aula. A música continuava ecoando no ambiente. Uma aluna fez uma pergunta e o professor a respondeu. Depois disso ele se dirigiu novamente para o aluno que ligou a música e repreendeu-o, dizendo ser ele sabedor de que aquela atitude não era permitida, e ameaçou adotar outras medidas caso não o atendesse. Dito isso, encaminhou-se novamente para a lousa, e escreveu nela três questões. Uma aluna perguntou se era para entregar-lhe as respostas numa folha em separado. Ele disse não ser preciso, que bastava copiar e responder no seu caderno. Em seguida ele dirigiu-se a nós, perguntando se desejávamos fazer alguma interferência. Agradecemos e declinamos. Depois disso ele fez a chamada dos alunos. Embora no diário de classe constasse os nomes de sessenta e dois alunos, somente vinte e seis estavam presentes. Enquanto ele fazia a chamada pelo número de cada um, uma aluna comia salgadinhos e ofereceu-me. Depois, levantou-se e encaminhou-se para o outro lado da sala, para oferecer a uma colega. Nesse instante, o professor parou de fazer a chamada e as advertiu, dizendo que na próxima aula teriam que conversar a respeito do ocorrido (nesse momento ele falava dirigindo-se para a classe toda), porque, embora elas soubessem que aquele comportamento não era permitido, não mudavam. Terminada a chamada, utilizamos a mesma tática anterior para conseguirmos os dois alunos para a entrevista. Ambos aceitaram prontamente. A primeira entrevista, com G1 foi feita no mesmo dia e a outra foi marcada para o dia seguinte. A música continuava soando na classe e mais uma vez o professor chamou a atenção do aluno. Depois disso, pediu aos que já haviam terminado de responder às questões, que levassem para ele seus cadernos, a fim de serem vistados.

Escola 2

Foram feitas observações em três aulas na 8ª. Série do período diurno, sendo duas ministradas pela professora de Língua Portuguesa e uma pelo professor de Geografia. No início da primeira aula, quando explicamos o motivo da nossa presença, todos os alunos ficaram atentos e, no final da nossa fala, um aluno fez um comentário, dizendo que não conversaria comigo caso fosse o escolhido. Curiosamente, esse aluno era ME2, objeto da nossa investigação. A professora iniciou, entregando um livro para cada aluno, a fim de dar continuidade à atividade

iniciada na aula anterior. Ela pediu que todos abrissem seus livros na página onde se encontrava a fábula intitulada “O Lobo e o Cordeiro”, de Jean de La Fontaine. Ensinou que fábulas têm duas características importantes: a primeira é que o autor quer deixar uma mensagem e a segunda é que as histórias são sempre vividas por animais. A professora incentivou os alunos a descobrir as características comportamentais dos dois animais presentes naquela fábula. Alguns opinaram, e ME2 manifestou-se, dizendo que o cordeiro era “burro”. Ela continuou sua explicação, contando-lhes que o autor, La Fontaine, viveu há aproximadamente 400 anos, e, com essa fábula, quis representar a sociedade, onde a força acabava vencendo. Perguntou aos alunos, quem são os lobos e quem são os cordeiros na nossa sociedade. Um aluno disse que os juízes seriam os lobos. A professora aduziu que também os políticos e alguns empresários, poderiam ser considerados lobos. Prosseguiu, perguntando se essas características pertenceriam somente aos lobos, quando foi interrompida pela agente de organização escolar, que a chamou à porta. Conversaram discretamente e, em seguida, a agente determinou que ME2 a acompanhasse. Ele resmungou, mas a seguiu. Passados aproximadamente dez minutos, ele retornou à sala, pedindo licença para entrar. A professora continuou sua explicação ilustrando-a com uma notícia ouvida em um programa de rádio, sobre o caso de uma mulher que recebeu um cartão de um banco sem que houvesse solicitado, e que passou a ser cobrada por não tê-lo utilizado, precisando recorrer à justiça, quando então passou a ter direito a uma indenização. Ela utilizou-se desse acontecimento para alertar os alunos quanto à necessidade de estudarem e saberem interpretar, para que não fossem enganados. Após esse comentário, ela disse: “não se pode fazer como o ME2, que vem para a escola, mas não participa!” Ele não se manifestou. Ela prosseguiu, falando da importância dos estudos para se conseguir um emprego e mantê-lo. Indagou qual seria a resposta à pergunta “O homem: lobo do homem?”, feita no livro. Argumentou sobre as características do ser humano numa relação de dominação e poder, e destacou os valores éticos envolvidos nas relações sociais. Usou como exemplo as atitudes de alguns alunos da classe, que costumam jogar papel nos professores, tirar “sarro” e, quando são chamados para responder por esses comportamentos, não assumem a autoria. Concluiu dizendo que é próprio das pessoas “tirarem da reta” quando a “coisa aperta”. Passou em seguida para a correção do exercício que havia sido proposto. Praticamente todos os alunos puseram-se a rever suas lições ou completarem-nas.

ME2 permaneceu debruçado sobre a carteira, como estava desde que voltou após ter sido retirado da sala pela funcionária da escola. A professora chamou-o pelo nome por três vezes, quando só então ele levantou a cabeça e olhou para ela. A classe riu, e ela falou: “Acorda ME2”, ao que ele respondeu: “Eu não tava dormindo não, dona”. A professora começou a chamar alguns alunos, pelo número de chamada, de forma aleatória, a fim de verificar se haviam feito a atividade no caderno. ME2 permaneceu durante as duas aulas sem nada escrever. Enquanto os demais trabalhavam, ele continuou quieto em sua carteira. A professora quis saber quem já havia terminado todos os exercícios. Chamou alguns por seus números e, quando chegou no do ME2, perguntou-lhe se tinha feito o texto. Ele respondeu que não. Ela então lhe disse que, na próxima aula, iria pedir-lhe o caderno para verificar. Começou a correção dos exercícios propostos, chamando alguns alunos. Reforçou a importância de se saber argumentar. No final da aula, recolheu os livros e pediu ajuda para levá-los a uma outra sala de aula. ME2 permaneceu debruçado em sua carteira. Soou o sinal para o encerramento dessa aula e início da terceira. A maioria dos alunos saiu dos seus lugares, tão logo a professora se ausentou da sala.

A terceira aula foi ministrada pelo professor de Geografia. Os alunos mudaram completamente de atitude, quando comparada às aulas anteriores. Um aluno foi até a carteira de ME2, que havia se ausentado da sala, e pegou seu caderno. Em seguida, ME2 voltou e foi sentar-se na última carteira, do lado oposto da sala em relação à posição em que estivera nas duas aulas anteriores. O professor escreveu um texto na lousa, sobre o significado do “Setor Secundário”. A conversa prosseguia de forma generalizada. ME2 permanecia sentado nos fundos da sala, conversando. Em seguida, pediu ao professor para deixá-lo ir ao banheiro, mas não foi autorizado. Ele então se levantou e foi até o professor para conversar, voltando em seguida para o lugar onde estava. Depois de algum tempo, sem que tivesse terminado de escrever o texto, começou a circular pela sala. Aproximou-se de alguns colegas e falou, em voz alta: “Pessoal, vamos terminar de copiar aqui, pessoal!”. A conversa continuava. O professor parou de escrever e virou-se para a classe. Sua expressão era de desagrado quando disse: “Sei que teve a Festa do Peão, tá todo mundo animado, mas vamos manear aí”. A conversa não parou e mesmo assim, ele prosseguiu escrevendo. O aluno ME2 cantarolava no fundo da sala. O professor chamou a sua atenção e lhe disse para copiar o texto da lousa. O aluno respondeu-lhe que já o havia feito. O professor falou então: “Deixa eu ver!”, ao

que o aluno respondeu: “Aqui, sua cabeça de ovo!”. O professor aparentou não ter ouvido, virou-se para a lousa e continuou escrevendo. ME2 saiu do seu lugar, disse ao professor que na próxima aula lhe mostraria o caderno e encaminhou-se para a porta. Abriu-a e, nesse momento, o professor chamou sua atenção. Ele voltou para o seu lugar, cantarolando. O professor continuou escrevendo na lousa. Uma aluna retornou à sala com um cartão plastificado na mão. ME2 levantou-se e apanhou esse cartão, dirigindo-se à porta. O professor gritou seu nome e tomou-lhe o cartão. Esse estudante gritou também, mas voltou para o seu lugar. O professor começou a escrever na lousa um outro texto com a seguinte redação: “O Setor Terciário (no Brasil) ou “Sector Terciário” (em Portugal), no contexto da economia... [...] Neste setor há grande ocorrência de problemas, assim como a hipertrofia e a macrocefalia, que são nada mais que o crescimento desordenado e conseqüente excesso de mão de obra”. Próximo do final da aula, o professor chamou novamente a atenção do aluno ME2, empregando uma entonação séria. Em seguida, pedimos a palavra, e enquanto realizávamos o sorteio, ouvíamos algumas pessoas pedindo para serem escolhidas. Cumpre ressaltar que ME2, naquele momento, não repetiu o que havia dito no início da aula sobre não querer ser entrevistado. Realizado o procedimento como de praxe. Quando pronunciamos o número de chamada correspondente a ME2, o riso foi geral, e para nossa surpresa, ele concordou com o pedido, o mesmo acontecendo com seu colega de classe sorteado.

Escola 3

A aula observada nesta escola, foi a de Língua Portuguesa, no 1º. Ano do Ensino Médio. A professora iniciou-a informando que haveria um “provão” na semana seguinte, cujo tema seria “o classicismo”. Disse que seriam feitas cópias reprográficas da prova, porque não haveria tempo para os textos serem copiados da lousa. A aula iniciou-se com grande parte dos alunos fora de seus lugares e muita conversa. A professora continuou com suas orientações, dizendo que eles poderiam, durante a avaliação, fazer consultas em seu livro didático. A maioria dos alunos continuou conversando. A professora chamou sua atenção, mas estes não fizeram silêncio sequer durante a chamada. Embora o diário de classe registrasse cinquenta e três alunos, compareceram naquele dia, apenas dezoito. Terminada a chamada, ela começou a explicação sobre o tema “classicismo”. Alguns alunos sequer abriram

seus cadernos ou livros. Ela parou suas explicações e chamou novamente a atenção, dizendo que aquilo que estava sendo explicado, seria pedido na avaliação. Como não foi atendida, avisou que iria colocá-los sentados, enfileirados (até então eles estavam espalhados pela sala de aulas). Voltou a explicar o texto, mas a conversa não parou. Disse a eles que, mesmo nos dias em que a classe estava lotada, não era tão difícil ser atendida quanto naquela noite. Passou então a dar atividades, informando que “seriam para nota”. A conversa continuava. Nesse momento ela virou-se para os estudantes, dizendo-lhes que aquele comportamento refletia muita falta de educação, e mandou que se sentassem enfileirados. Depois disso a conversa diminuiu e ela retomou as explicações. A maioria ficou em silêncio. Alguns bocejavam ou murmuravam palavras desconexas. O aluno W3, objeto da nossa investigação, estava sentado nos fundos da classe e conversava com colegas próximos, desde o início da aula. Parou de falar somente depois que a professora determinou que os alunos se organizassem em fileiras. Entretanto, não participou da aula, tendo ficado a maior parte do tempo manipulando seu aparelho celular. Apoiada num livro didático que os alunos também possuíam, a professora determinou que localizassem alguns fragmentos do clássico “Os Lusíadas” de Camões. Dentre os dezoito alunos presentes, somente dois abriram seus livros. Depois de algum tempo, a professora leu um poema e pediu que eles escrevessem o que entenderam em seus cadernos. Disse-lhes que somente conseguiram fazer essa atividade se soubessem dos fatos históricos que deram origem àquele poema. Passou então a contar a história de Inês de Castro. Ao concluir, solicitou que todos fizessem a atividade constante do livro didático, mas, passam-se alguns minutos e poucos estudantes cumpriram sua determinação. Ouve-se alguém falar em voz alta: “Está faltando só cinco minutos!”. Alguns poucos se levantaram para pedir à professora que visse seus cadernos. No término da aula, procedemos como de praxe, e marcamos a data das entrevistas.

2.1.2 - O adolescente em outros espaços escolares

Além das salas de aula, procuramos observar outros ambientes escolares para verificar como esses eram utilizados pelos alunos objeto deste estudo, bem como as inter-relações estabelecidas por eles com os demais participantes da escola.

Começamos pela Escola 1, onde verificamos que G1 e M1 circulavam pelos espaços com naturalidade, e relacionavam-se com todos da escola: colegas, professores e funcionários. Relativamente ao aluno J1, constatamos que, nos primeiros dias de observação, ele se manteve um pouco afastado de todos, preferindo permanecer dentro da classe no horário do intervalo, ou no corredor de acesso. Atribuímos esse comportamento a dois fatores: por ter sido desinternado do NAIA, na véspera e ainda estar retornando à escola, depois de haver se transferido para outra instituição no ano anterior. Acreditamos que esses fatores possam ter retardado seu processo de readaptação àquela escola. Seu temperamento, reservado e quieto, pode ter contribuído para esse comportamento. Entretanto, passada essa fase inicial, começou a tomar merenda escolar no pátio da escola e a interagir com alguns colegas.

Com relação à Escola 2, constatamos que M2 mostrava-se perfeitamente à vontade em todos os ambientes. Conversava com funcionários, brincava com colegas e dirigia-se à quadra de esportes, na qual se reunia com outros alunos.

No que se refere à Escola 3, observamos que W3 tomava a merenda e circulava pelos diversos espaços, sempre na companhia de uma aluna, a qual, durante a entrevista, viemos a saber tratar-se de sua namorada. Nos intervalos entre as aulas, saía da classe e procurava conversar com colegas no corredor.

Permanecemos uma semana na primeira escola e três dias em cada uma das demais. Durante o período em que fizemos essas observações, nenhum professor de qualquer daqueles alunos desenvolveu atividades extra-classe, apesar de existirem em todas as escolas investigadas, diversos ambientes pedagógicos, tais como: salas de informática, de vídeo, laboratório, biblioteca e quadra de esportes.

2.2 - Identificação dos outros atores do cenário escolar

Para efetuarmos a identificação dos gestores, professores, funcionários e colegas de classe dos adolescentes egressos do NAIA, foram utilizados dados fornecidos por eles nas entrevistas, e, no caso dos alunos, também por meio de documentos escolares.

Quanto à identificação dos entrevistados⁴⁰, foi utilizado o mesmo critério adotado para os alunos egressos do NAIA, ou seja, foram acrescentados os números 1, 2 ou 3, correspondentes aos números das escolas às quais pertencem, logo depois da letra escolhida para designá-los, com o objetivo de facilitar a associação de suas falas com a escola na qual trabalham ou estudam.

As entrevistas feitas com os gestores das três escolas, foram definidas por suas diretoras.

Assim, na Escola 1, a indicada foi a vice-diretora, a qual, de acordo com a diretora, estaria mais apta a responder à entrevista, uma vez que trabalhava na escola há muito mais tempo e atuava mais do que aquela no período noturno, no qual estudavam os alunos objeto da pesquisa. A referida vice-diretora tinha cinqüenta anos, era formada em Ciências Biológicas e em Pedagogia e trabalhava na escola há vinte e dois anos. Será designada como T1.

Na Escola 2, a diretora indicou a professora-coordenadora do período diurno, por considerá-la mais próxima dos alunos, condição essa que lhe habilitaria a responder às perguntas. Era formada em Letras e Pedagogia, tinha trinta e sete anos e trabalhava na escola há quatro anos. Será identificada como K2.

Na Escola 3, a entrevistada foi a diretora. Tinha quarenta e oito anos, era formada em Letras e Pedagogia e trabalhava na escola há cinco anos. Será designada como I3.

Nas três escolas, todas as professoras dos cinco alunos entrevistadas lecionam Língua Portuguesa. A professora da Escola 1, tinha cinqüenta e três anos, era licenciada em Letras, atuava na escola há treze anos e possuía vinte e dois anos de profissão. Será identificada como D1. Na escola 2, a professora tinha cinqüenta e um anos, era formada em Letras com licenciatura em Português, Inglês e Espanhol e trabalhava na escola há vinte e um anos. Será designada como E2. A professora da Escola 3, tinha trinta e um anos e também era licenciada em Letras. Será identificada como B3.

Nas três escolas, como no caso anterior, todos os agentes de organização escolar entrevistados eram do sexo feminino. Na Escola 1, a profissional tinha quarenta e oito anos, concluiu o curso de educação fundamental e trabalhava na

⁴⁰ No decorrer deste trabalho, os gestores escolares, professores e agentes de organização escolar, poderão também ser identificados simplesmente como “profissionais da escola” ou apenas “profissionais”.

escola há mais de quinze anos. Será identificada como R1. Na Escola 2, a agente de organização escolar tinha quarenta anos, cursou o Ensino Médio e trabalhava na escola há seis anos. Será designada como ED2. Finalmente, na Escola 3, a profissional tinha vinte anos, cursou o Ensino Médio e o Curso de Técnico de Enfermagem e trabalhava na escola há um ano. Será identificada como R3.

Quanto aos alunos que estudavam nas mesmas classes⁴¹ que os adolescentes objeto deste estudo, verificamos o seguinte: na Escola 1, dois eram do sexo masculino e um do feminino. A aluna do 2º. Termo do EJA será identificada como MM1, o estudante do 4º. Termo do EJA será designado como F1, e o do 1º. Ano do Ensino Médio, como P1. A faixa etária da aluna entrevistada era de trinta e quatro anos, enquanto que a dos dois outros era de dezoito e dezessete anos, respectivamente. Todos residiam na cidade de Americana, tendo iniciado seus estudos naquela escola, no ano letivo de 2007; na Escola 2, o entrevistado era do sexo masculino, cursava a 8ª. Série do Ensino Fundamental no período diurno, tinha quatorze anos, estudava na escola há quatro. Será identificado como C2; na Escola 3, o entrevistado era do sexo masculino, cursava o 1º. Ano do Ensino Médio no período noturno, tinha dezesseis anos e estudava na escola há quatro anos. Será designado como E3.

⁴¹ No decorrer deste trabalho, os alunos que estudam nas mesmas que os adolescentes egressos do NAIA, poderão também ser identificados simplesmente como “colegas” ou “colegas de classe”.

Capítulo V

Vozes dos adolescentes autores de ato infracional

"Do rio que tudo arrasta, se diz
violento; mas ninguém diz violentas as
margens que o comprimem".
Bertold Brecht

Os dados coletados por meio de entrevistas, foram analisados de acordo com as seguintes categorias: "A internação na UIP do NAIA"; "As justificativas para o ato infracional e projetos de vida"; "O *Projeto Educação e Cidadania*" e a "Escola e os estudos".

I - A internação na UIP do NAIA

Os adolescentes avaliaram a UIP e o NAIA como bons locais, tomando como parâmetro as unidades de internação da FEBEM, atual Fundação CASA, conforme se constata pelas suas falas⁴²:

Porque lá a gente é um presidiário não é? Mas em compensação aos outros lugares, ali é bom...[...] meus amigos já me contaram do jeito que é a FEBEM. 100% pelos outros lugares, cadeia, FEBEM, ali é o melhor lugar. (G1).

Ah ali é assim, é um lugar ruim de ficar porque a gente não tem como sair, a gente não tem como, essas coisas assim, mas por outro lado, o tratamento deles lá é bom assim não é, não é ruim. A comida é boa comida, os funcionários são bons funcionários, não são de mexer com os detentos que ficam lá. Ah, olhando assim com outro ponto de vista é um lugar assim ótimo para a pessoa ficar internado assim como além de ficar numa FEBEM, assim lá é bem melhor que uma FEBEM. (J1).

Eu analiso lá como uma casa de internos, não é? Não é bem uma FEBEM lá mesmo, né. Em vista do que tem em São Paulo, Campinas, ali não é muito não. (M1).

⁴² As transcrições das falas dos informantes foram adequadas à modalidade escrita da língua, nos aspectos fonológicos, mantendo vocabulário e estrutura frasal. Como nosso objetivo não é o estudo dos recursos lingüísticos mobilizados, esta adequação responde à necessidade de evitar preconceitos lingüísticos, sobretudo porque, dadas as diferenças entre oralidade e escrita, uma apresentação escrita da fala pode ser absolutamente infiel ao que escreveria o próprio informante. (Informação verbal do professor Wanderley Geraldi durante aula proferida na Faculdade de Educação da Unicamp em 2007).

Existe também a percepção de que aquelas instituições são ambientes educativos, conforme se depreende desta fala:

Aquilo lá é um lugar que é para você aprender. Você que entra ali a primeira vez, você já tem que aprender. Só que tem muita gente que não aprende. Tem muita gente que vai uma vez, vai duas, vai três, até que é encaminhado pra FEBEM e assim vai. Ali, para mim, se todo mundo pensasse igual a mim, as pessoas, aquilo iria acabar porque a pessoa iria entrar ali uma vez e nunca mais iria voltar ali. (W3).

Ressalte-se que, apesar de aparecerem compará-los a locais como cadeia e presídio, a UIP e o NAIA são percebidos de outra forma, inclusive como lugares que possibilitam a aprendizagem. Na fala dos adolescentes, essas instituições aparecem dissociadas da imagem construída pela sociedade em relação às unidades de internação, tidas como locais violentos, verdadeiras prisões, que só servem para fazer a contenção dessa população, retirando-a do seio da sociedade sem, no entanto, propiciar-lhe uma proposta educacional que lhe permita se reorientar e formar valores que favoreçam a convivência e a cidadania.

Embora digam que é melhor que a Fundação CASA, a privação da liberdade é sentida, e daí a necessidade de se manterem ocupados para suportar o período de internação. E isso pode ser percebido quando falavam do que menos gostavam na instituição:

Ficar preso. (G1).

Ah... ficar longe da minha mãe... Ficar preso dentro daquilo lá. Trancado entre quatro paredes. (ME2).

Ah, não tem não, porque lá tem que fazer alguma coisa pra passar o tempo, não é? (M1).

Ficar parado. (W3).

As falas sobre o que mais gostavam de fazer no NAIA, também remetem à necessidade de preencher o tempo:

Gostava de estudar lá... Passar o tempo não é? Você fica sem fazer nada lá, aí passava o nosso tempo lá estudando. (G1).

Ah, quando a gente ficava o dia inteiro sem fazer nada eu ficava lendo gibi, jogando dama, xadrez, essas coisas. (M1).

Ah eu gostava de fazer tudo porque eu não tinha, eu não tenho paciência pra ficar num lugar fechado, eu não tenho paciência. Eu posso ficar aqui (*na sala na qual era entrevistado*), você pode me dar uma pilha de papel para mim

fazer as coisas, mas aqui, mas fazendo alguma coisa. Você pode trancar a porta e me deixar aqui dentro, mas tem que deixar milhões de coisa para eu fazer durante todo o tempo que eu tenho que ficar aqui dentro, senão eu começo a ficar louco, sabe, eu não reajo mais do jeito que é para reagir. (W3, grifo nosso).

Observe-se que suas escolhas recaíram sobre o desenvolvimento de atividades, principalmente de leitura e jogos coletivos, como formas de combate ao ócio. Praticar educação física, ouvir música e assistir a programas de televisão, também foram citados como atividades que mais gostavam de fazer:

Gostava assim na hora, assim quando assistia televisão, poder ir jogar bola, fazer alguma educação física e de hip hop que a gente tem um professor de hip hop lá. (J1).

Ah, quando dava para tomar banho de sol, a gente ficava jogando bola. (ME2).

No tocante ao relacionamento com os outros adolescentes internados, as respostas foram:

Ah, com os outros, sempre você tem uma discussão com um ou com outro, mas, graças a Deus nunca cheguei a brigar com ninguém não. (G1).

Era normal também. A gente não era muito de brigar, a gente entendia um ao outro, alguns eu já conhecia já. (J1)

Ah, tinha um lá que eu não ia com a cara dele, mas só que não mexeu comigo nada, com os outros, normal. Tem até alguns que estudam aqui junto, agora. (M1).

Tudo bem também, porque tinha alguns que eu já conhecia da rua mesmo, então tudo bem mesmo. Eu nunca tive problema com nenhum de lá de dentro. Peguei amizade com todo mundo, o que eu tinha que fazer lá dentro eu fazia certinho. (W3).

Normal, tinha um vizinho que estava comigo lá ainda. (ME2).

Pelas falas, depreende-se que, apesar de ter havido antagonismos entre alguns colegas internados, as relações, de maneira geral, foram consideradas boas. Ao que tudo indica, o fato de alguns já se conhecerem, também contribuiu para isso.

O relacionamento com a professora responsável pelo *Projeto Educação e Cidadania* é descrito como bom.

É, é bom, nunca fui de bagunçar assim na aula dela, era um bom relacionamento. (J1).

Normal. Fazia tudo o que ela passava tudo, ela me dava coisa, eu fazia. (M1).

Eu quase não tive aula com a professora. Eu tive apenas alguns dias, coisa de duas semanas só, porque quem ficava mais com a gente era a dona M... *(inicial do nome da agente da Fundação Casa)*. Não sei se você chegou a conhecer ela. Ela ajuda a professora, porque quando ela não podia ir, ela ia. (W3, grifo nosso).

Também as relações estabelecidas com a diretora e demais funcionários do NAIA, são descritas como “normais”, indicando com isso a não existência de problemas, tanto é que, como dizem, a professora e a diretora, foram as pessoas que mais os ajudaram no período da internação. J1 fala da sua professora, atribuindo essa escolha à proximidade daquela e ME2 ressalta a compreensão da diretora da instituição:

Acho que foi a professora não é, que estava mais junto. (J1).

Ah, mais foi a T... que é a diretora de lá. Porque tudo o que tinha lá ela falava assim: seu relatório está indo para o juiz. As mulheres chamavam para ajudar lá eu ia ajudar... [...] Aí, uma vez ainda perguntei para ela: falei dona não posso ver minha irmã não? Porque a visita lá é de sábado, não é? Só entrava minha mãe... [...] Ah, sua irmã não vai ter como, ela não pode entrar. Aí na minha última visita a minha ia entrar, aí só entrou minha mãe e ela falou, aí no próximo sábado, você entra, ela falou para minha irmã. Aí no dia dez foi minha audiência, e eu saí. (ME).

Conforme se vê, todos esses apoios foram sentidos por eles na forma de atenção, compreensão, segurança afetiva e emocional. M1 e G1 falam do apoio recebido dos seus pais, durante o período de internação, e W3 afirma terem sido sua mãe e dois amigos, as pessoas que mais contribuíram com ele durante o tempo em que ficou privado de liberdade.

Importante ressaltar que todos os casos mostram a importância das questões relacionais, para amenizar o sofrimento causado pela privação da liberdade.

Mesmo valorizando a relação com seus progenitores, contam que com seu pai ela é esporádica ou conflituosa, como pode ser visto nas falas abaixo:

Sempre eu e ele discutimos. Ele também bebia muito e ele chegava para brigar com a minha mãe e eu não aceitava. (G1).

Aparece de vez em quando... de vez em quando assim... de três em três meses mais ou menos assim ele aparece lá em casa. (J1).

Meu pai mora em Sumaré⁴³. (M1).

⁴³ Sumaré é uma cidade distante aproximadamente 12 Km do Município de Americana.

Relatam ainda que, durante o período de internação, receberam tratamento profissional especializado, como disseram G1, J1, M1 e W3:

Todo mundo recebe. Para ver se tem alguma doença, para não ficar junto com nós, não é? Se tiver doença grave fica separado. Psicólogo teve também. (G1).

É, de vez em quando. Toda quinta-feira a gente ia na médica lá e ela passou remédio de pomada assim, para mancha, espinha, assim, passou assim algumas coisas que a gente precisava assim, ela passou, chegou a passar... [...] O psicólogo, a maioria das vezes eles assim só, não era assim de chamar a gente assim. Assim quando a gente precisava eles falavam assim para gente poder estar chamando eles. Eu não era muito assim de chamar eles. Eles sempre falavam se precisasse era para chamar...De vez em quando eles vinham sim, mas quando ele vinha era mais para perguntar assim as coisa sobre nós, não a gente chegar pra ele. (J1).

Psicólogo. (M1).

Só injeções mesmo, que tinha três injeções atrasadas que eles aplicavam injeções, de quinze anos assim (*referência feita a determinadas vacinas*) que eles davam e conversei com a psicóloga três vezes. (W3, grifo nosso).

II - As justificativas para o ato infracional e os projetos de vida

Quando questionados sobre por que teriam cometido o ato infracional, M1, G1 e W3 e J1 disseram:

Ah, sei lá por que. Também, mais o lugar onde que eu morava tudo, não é? Ah eu via, é dinheiro fácil não é? Porque é dinheiro fácil, porque os outros que vendiam e ganhavam dinheiro fácil tinham as coisas, eu também, aí eu fui e fiz. Aí eu comecei ir vendendo, vendendo e aí eu fui...[...] Por causa do dinheiro fácil. Ah porque muitos roubam aqui fora não é? e a policia pega e ai vai... [...] Ai eles pegam, levam pra lá, tudo... [...] Ah, porque, que nem eu falei, ganhava dinheiro fácil, tudo, e às vezes estava precisando de alguma coisa na casa, não tem dinheiro, quer comprar alguma coisa e não tem dinheiro, aí a pessoa vai lá e faz isso. (M1).

No tráfico, é dinheiro fácil, não é? Muito dinheiro fácil, não precisa trabalhar. Acho que isso que influencia muito menor a entrar no mundo do tráfico. (G1).

É a falta de serviço. Por que o adolescente vai atrás de procurar um serviço num lugar. Então com a idade, eles não pegam. Isso que leva o adolescente que quer ter dinheiro, o adolescente quer se divertir e o adolescente precisa de dinheiro, porque hoje, com certeza, para tudo você precisa de dinheiro e isso que encaminha ele a fazer as coisas erradas. E essa vida dá dinheiro fácil, então ele vai gostando, gostando, chega uma hora que ele cai. Que ele cai nessa parte. (W3).

Cumpramos registrar que W3 culpabiliza a proibição do trabalho adolescente pelo cometimento de ato infracional, justificando que, sendo impossibilitado de trabalhar,

não pode obter o dinheiro necessário para adquirir o que deseja. Note-se também que ele não comenta sobre ter cometido furto.

Para J1, o ato infracional é explicado pelas relações familiares, pelo uso de drogas e pela influência de colegas, como diz:

eu creio que às vezes, assim está dentro da família assim, às vezes o mau contato que tinha com o pai ou que o pai batia na mãe, sem falar com calma ou às vezes até um irmão seu que usa droga assim na sua casa você acaba assim influenciado, muitas vezes para roubar, e aí vai... É assim que eu acho o meu ponto de vista, que a pessoa a maioria das vezes sai para roubar, assim pra satisfazer assim usando droga essas coisa assim, ou então às vezes é influenciado por colega, entre aspas, que influencia. (J1).

Embora o ato cometido por esse adolescente tenha sido furto, ele estabelece uma relação com o uso de drogas, ao dizer que o desejo de usá-las pode levar alguém a furtar, como um meio de conseguir dinheiro para comprá-las.

Como o aluno G1, além do tráfico, praticou extorsão, indagamos-lhe qual foi sua motivação:

A extorsão que eu fiz foi também por causa de droga. O cara me devia. Eu fui cobrar ele. Graças a Deus, o tiro que nós demos nele não acertou. (G1).

Observe-se que existe coincidência quanto à motivação que levou os adolescentes a praticarem tráfico de drogas e furto: a facilidade na obtenção de dinheiro. Um deles disse, inclusive, “achar” que esse seria um fator que concorreria para que outros “menores” viessem a cometer atos infracionais desse tipo, em vez de trabalharem.

Como se vê, predominam explicações ligando a prática dos atos infracionais ao tráfico como forma de obter dinheiro mais facilmente.

Destaque-se que, para ME2, a motivação não foi dinheiro, uma vez que, embora ele negue, foi-lhe atribuída a autoria de atentado violento ao pudor:

porque teve uma mulher vizinha, estava me acusando que eu tinha coitado com o filho dela. Aí ela foi, fez o exame e constou, mas a gente, tipo, estávamos eu, os moleques, nós estávamos todos brincando de chutar lata, sabe? Aí nós falamos assim para os moleques: olha, vocês dois não querem brincar? Os moleques falaram: nós vamos. Ai, tipo assim, os dois moleques subiram para a praça e nós fomos paro meio do mato. Ai chegou á noite a mãe dele foi lá em casa e disse: você fez isso aqui... Ai ela foi e constou mais ela não mostrou papel nenhum. Ai ela foi lá e fez o boletim de ocorrência. Ai eu estava no Centro Sol (*Instituição pública municipal responsável por programas ligados a crianças e adolescentes em situação de rua*) ainda, não é, que eu fazia disciplina de manhã e depois ia para a escola. Aí, eu estava lá, ai os caras da DIG (*Divisão de Investigações Gerais*) chegaram lá. Estava

eu e tinha mais um rapaz dentro do carro, que era meu vizinho. Aí ele falou assim, olha, a gente quer apresentar o ME2 no NAIA. Eu falei, está bom. Aí a gente foi. Aí eu fiquei, acho que duas semanas. Aí na outra semana minha mãe veio, falou assim, ah, ela quer tirar o boletim de ocorrência não seu o que é que tem. Aí eu falei: ó mãe, a senhora é que vê lá, que eu estou aqui dentro. Aí um advogado foi lá ainda. Ainda eu falei pra ele, falei olha, que o motivo é sentar na frente de casa, o moleque ainda falou, ah, o ME2 não fez nada disso, não sei o que tem. Ai eu falei, aí ele falou que foi assim, assim, assim. O advogado marcou tudo no papel e mandou para a juíza. Aí chegou no dia da audiência ela não foi. Aí, a audiência minha era duas horas, ela chegou, acho que eram três horas eu acho só. Ai na hora que ela chegou eu estava pegando o papel para vim embora. Ai chegou lá na rua ela ainda veio com graça, querer me bater ainda. (ME2, grifo nosso).

A prática de ato infracional levou a família de M1 a adotar estratégias de enfrentamento:

Fui morar com a minha tia. Ela me chamou para eu morar com ela e eu fui morar com ela lá. (M1).

Esse adolescente, na época do ocorrido, morava com sua mãe num outro local da cidade.

Porque ela (*sua tia*) falou que se eu ficasse lá ela tinha medo de eu voltar a fazer alguma coisa errada aí ela chamou para eu morar lá e eu estou morando com ela lá. (M1, grifo nosso).

De acordo com a declaração do próprio aluno, registrada anteriormente, o local em que morava quando cometeu o ato infracional, era propício ao tráfico de drogas, razão pela qual seus familiares decidiram afastarem-no de lá. Sendo assim, parece ter sido essa uma medida protetiva.

Relativamente às conseqüências que poderiam advir no futuro se eles persistissem na prática de atos infracionais, M1 e ME2 disseram não saber, e três deles foram categóricos ao afirmar:

Ah, com certeza é cadeia ou então a morte (J1)

Se continuar é cadeia ou a morte. Um dos dois. (G1)

Acho que o adolescente que insistir várias vezes em cometer o ato e não tem medo de ir preso, essas coisas, aí o futuro dele vai acabar sendo a morte. Ele mesmo vai acabar com o futuro dele, ele não tem outra escolha. É a morte que vai vir para ele mesmo, não vai ter outro caminho, outra coisa. (W3).

Quando afirmam que o futuro de quem transgredir as leis é ir para a cadeia, ou ser morto, utilizam-se de um jargão muito difundido em relação aos adultos que cometem crimes.

Em suma, as justificativas apontadas para a prática do ato infracional foram: facilidade na obtenção de dinheiro através do tráfico de drogas, proibição do trabalho adolescente, residência em locais propícios ao tráfico de drogas, relações familiares, uso de drogas e influência de amigos.

Sobre quais seriam suas opiniões no que se refere ao desejo que teriam os demais adolescentes internados no NAIA de formularem para si outro projeto de vida socialmente viável, foram unânimes ao afirmar que nem todos querem:

Ah, eu acho que algum que sai de lá não vai conseguir assim voltar pra uma escola, ir para um serviço, porque alguns que eu conheci lá, assim, pensavam em voltar para o mundo das drogas, venderem droga, essas coisas assim, porque acha que não vai conseguir um emprego bom, que eles acham que eles ganham é dinheiro fácil é melhor pra eles que eles acham que vai cair de novo na cadeia. (J1).

Tem uns que sim e tem uns que não. Tem um mesmo que estava junto comigo lá internado que saiu e um mês atrás e foi preso de novo lá. Foi internado de novo. (M1)

Alguns, alguns. É muito difícil. Eu falo para você porque quem ficou comigo lá foi um outro amigo meu que hoje mora na rua de casa, tudo, e ele passou comigo, ele estava junto comigo, ele foi preso comigo e eu e ele assim, a gente pensou sim que a gente nunca mais quer voltar lá. Só que tem uns que não, tem uns que passou. Tem um menino lá, tem um menino lá que ele mora aqui em cima aqui (*referindo-se a um local próximo da escola*), ele passou uma vez, saiu, passou outra vez. Eu cheguei lá e ele saiu. Aí ele voltou, saiu de novo e voltou de novo. (W3, grifo nosso).

Nem todo, porque na rua de casa tem gente que já foi preso. (ME2).

Alguns, sim e outros não. (G1).

Quanto àquilo de que depende um adolescente, autor de ato infracional, para conseguir formular um novo projeto de vida, M1, ME2 e W3 disseram não saber, enquanto que J1 e G1 manifestaram-se assim:

A maioria assim, que consegue mudar esse caminho assim, são pessoas, é que tem força de vontade não é? Que acreditam que vai sair, porque a pessoa acaba em morte também, sei lá, acaba até se matando, por causa dessas coisas assim. É uma coisa assim que não compensa não é? Que eles perdem a vida assim fácil, podem perder a vida fácil. Sei lá, não pensam no que fazem. (J1)

Se ele quiser... Acho que depende só dele mesmo, se ele quiser, ele muda, se não quiser não vai mudar não. [...] alguns que não têm mais nada que perder não querem mudar não, mas os que têm família ainda e que a família tenta ajudar, mudam sim. (G1)

Conforme se observa, G1 enfatiza que, além da vontade, é necessário o apoio familiar. Quanto ao que disse sobre alguns não terem mais nada a perder, explicou:

Porque tem muito menor que não recebe visita da mãe e do pai e isso, acho que eles não aceitam. Então, eles não têm porque eles voltarem a trabalhar. (G1)

Importante observar que G1 corrobora a afirmação feita por Volpi (2001, p. 96) quando, em sua pesquisa com adolescentes privados de liberdade, conclui terem “poucas expectativas ou perspectivas em relação ao próprio futuro” aqueles que durante o período de internação mantém pouca ou nenhuma relação com sua família.

Como se vê, dois dos entrevistados aduzem que o impulsionador para a formulação de um projeto de vida socialmente viável para o adolescente em conflito com a lei, é sua vontade, tendo um deles considerado importante também o apoio da família. Cumpre destacar que os três restantes não têm opinião a respeito.

Mesmo quando inquiridos sobre a viabilidade da realização de ações que pudessem auxiliar na reorganização da sua vida social, argumentam que:

Olha, eu acho que não tem que ser feito nada porque aí vai do adolescente. Não adiante fazer e ele não querer mudar. Ai eu acho, que nem esse negócio de L.A. (*liberdade assistida*) para mim não servia não, porque vai do adolescente mesmo. (G1, grifo nosso).

Ah, mudar de vida eu não sei heim! Depende mais da pessoa, não é? Depende mais da pessoa de colocar lá dentro, tipo, pode levar mais em outra igreja, mais vai da pessoa mesmo. Tem pessoa que... vai lá... às vezes os funcionários acham que vai mudar, às vezes não acaba mudando não. (J1).

Essas respostas reforçam as anteriores, demonstrando a crença dos entrevistados de que a formulação e a consecução de um novo projeto de vida para o adolescente, dependeriam exclusivamente da sua “força de vontade”.

Embora a religião tenha sido apontada como um meio auxiliar nos processos de mudança, os alunos entrevistados parecem estar convictos de que a reorganização de suas vidas depende única e exclusivamente deles.

A importância da oferta de programas oficiais ou comunitários de auxílio e assistência, que auxiliem o adolescente na execução de um projeto de vida viável socialmente, conforme previsto no ECA, foi considerada por M1 e ME2, quando apontaram ações que preparam o indivíduo para o trabalho e outras atividades:

Ah, algum curso grátis não é? Que nem um curso de informática para ocupar o tempo dos adolescentes, uma aprendizagem, alguma coisa, que não tem aqui fora. (M1).

Ah, de informática, não é? (ME2).

Quanto à participação em programas com aquelas finalidades, somente J1 contou ter sido incluído em um deles. Trata-se de um curso de qualificação para o trabalho:

É, eles⁴⁴ assim, me ajudaram me deram um curso para eu fazer no Mathiensen⁴⁵. Um curso de seis meses de administração[...] Já fui o primeiro dia, sábado porque saí do NAIA na sexta. É de sábado, das 8 e meia às nove. [...] Creio que serve em algum emprego quando fizer o curso. [...] O juiz perguntou se eu gostaria de fazer, eu falei que gostaria e eles deram esse curso pra mim. (J1).

W3, por sua vez, está convencido de que o impedimento do trabalho adolescente desfavorece as mudanças necessárias para que os autores de ato infracional consigam trilhar outros caminhos.

Olha, as firmas, as firmas elas deveriam autorizar o trabalho acima de quatorze anos. Elas deveria como era antigamente, que o meu irmão começou a trabalhar com quatorze anos em firma, registrado, como era antigamente. Porque se eles autorizarem acima de quatorze anos o adolescente a trabalhar, o Brasil muda. (W3).

Conforme visto, os fatores apontados como determinantes para que esses adolescentes consigam reorganizar suas vidas através de um novo projeto foram: vontade pessoal, apoio familiar, religião, não impedimento ao trabalho adolescente, programas de preparação para o trabalho e para o desenvolvimento de outras atividades.

III - O Projeto Educação e Cidadania

No tocante ao desenvolvimento do *Projeto Educação e Cidadania*, M1 disse que não gostava das atividades propostas pela professora e pela coordenadora pedagógica, W3 disse que gostava, porém não especificou de quais, enquanto que G1, J1 e ME2 responderam afirmativamente, manifestando-se assim:

⁴⁴ Essa é uma referência feita ao Juizado da Infância e da Juventude.

⁴⁵ Trata-se do nome do bairro no qual situa-se a Casa da Criança Dom Bosco que oferece o curso referido.

Desenhar. (G1)

É, eu gostava mais de desenhar porque, sei lá, eu não sabia o que escrevia então eu ficava desenhando. (J1).

Ah, as atividade de matemática que ela dava para fazer. (ME2).

Note-se que a atividade considerada mais prazerosa para dois deles foi desenhar, sendo que um deles justifica-se dizendo que escolhia essa forma de expressão quando não sabia o que escrever nas aulas, enquanto o outro disse preferir atividades matemáticas.

Relativamente àquilo que menos gostavam de fazer durante as aulas, W3 disse não ter nada de que não gostasse, enquanto que G1, J1, ME2 e M1 apontaram o seguinte:

De ler, quando ela mandava eu ler eu não gostava não. (G1)

Eu só não era muito de fazer as cartas quando era para mandar carta, assim eu ficava mais desenhando porque eu nem sabia o que eu ia escrever na carta, gostava mais de desenhar na hora das cartas. (J1).

De português. (ME2).

Porque estava lá dentro do NAIA não é? Por causa disso que eu não gostava, mas eu fazia. (M1).

Embora o projeto previsse que todas as temáticas constantes dos cinco módulos e das oficinas deveriam ser trabalhadas no período de quarenta e cinco dias, que, conforme já visto, é o prazo máximo de internação permitido, ao que tudo indica pela fala de três entrevistados e pela análise do parecer avaliativo expedido pela instituição, esse objetivo não foi devidamente atingido. Um exemplo é a temática relativa à orientação sexual, constante do Módulo “Saúde: uma questão de cidadania”, que não foi trabalhada com um dos adolescentes. Cumpre registrar que esse aluno foi um dos que permaneceu internado por mais tempo. Da fala de um dos dois que declararam ter tido essas aulas, destaca-se a seguinte:

Recebi. Essa aula mesmo foi até a dona S... (*inicial do nome de uma funcionária do NAIA*) que ajudou a gente. Levou todo o material para a gente lá e ajudou a gente. Explicou para a gente certinho como que são as coisas. (W3, grifo nosso).

Sobre aprendizagens relativas aos cuidados consigo mesmo, com seu corpo e sua mente, um classificou como “mais ou menos” e quatro responderam afirmativamente, tendo um deles declarado:

Ajudou. Ajudou porque eu era assim, modo de falar, muito folgado. Eu não gostava de arrumar a cama, eu não gostava de limpar a casa, para mim era assim, aquela vida que eu tinha era a minha vida, mas lá não. Como eu tinha que ajudar os meninos a limpar o quarto, tinha que arrumar minha cama, tinha que me virar, então eu aprendi, com isso eu aprendi. Eu aprendi mesmo que eu tinha que fazer. (W3).

Conforme se vê, quatro adolescentes afirmaram ter aprendido a cuidarem de si, tanto no que se refere ao seu corpo físico quanto às questões de ordem mental. Um deles ressaltou que o trabalho conscientizou-o sobre a necessidade de aprender a fazer a sua parte na execução das tarefas domésticas, responsabilidade essa que, até a sua internação, não era sequer percebida.

Todos os entrevistados afirmaram que muitas das atividades desenvolvidas e das reflexões propiciadas pelo *Projeto Educação e Cidadania*, contribuíram para seu projeto de vida, sendo que ME2 não precisou de que forma, dizendo apenas que o Projeto ajudou um pouco. As falas dos demais foram:

Serviu porque através de lá eu fui matriculado aqui... [...] e que agora eu estou estudando aqui, não é? (M1).

Porque lá ela dava atividade muito de respeito, para respeitar os outros, porque lá dentro lá, nós mesmos, menor preso, nós pensávamos diferente e lá, ela conseguiu fazer-nos mudarmos muita coisa na nossa cabeça, mostrando para nós o jeito que eram as coisas. (G1).

Negócio de trabalho, assim a pessoa...[...] eles fizeram até um currículo e ensinaram a gente a fazer um currículo. Como conversar quando vai ter uma entrevista que eu não sabia também como chegar... Bom, nesse do trabalho aí, assim (*o entrevistado refere-se ao Módulo: O Trabalho em nossas vidas*) eu aprendi que quando tivesse que entrar numa sala assim pra conversar com o patrão para ver se ele vai escolher você, ela falou como tem que chegar. Eu cheguei assim com o braço cruzado e ela falou que não pode chegar com o braço cruzado, e que tem que pedir licença assim e eu não estava acostumado a pedir licença para entrar e ela estava corrigindo a gente. Alguma coisa assim. (J1, grifo nosso).

Eu pretendo acabar com os estudos assim, porque também estava trabalhando e estudando quando estava no H⁴⁶ e aí eu decidi parar de trabalhar pra começar a estudar porque eu acho que eu devo estudar porque eu pensava assim: vou ter que parar com algum porque eu não estou conseguindo trabalhar e estudar ao mesmo tempo porque eu acho muito cansativo e a eu acabei definindo estudar porque se eu estudar eu adquiro outro trabalho mais para frente para o ano inteiro. (J1).

⁴⁶ H é a inicial da escola referida pelo aluno.

Lá eu aprendi a não fazer besteira mais. Foi o que eu aprendi lá. A não fazer besteira mesmo. (W3).

Note-se que J1 valorizou as aprendizagens que lhe seriam úteis no campo do trabalho, afirmando entretanto, que é preciso estudar primeiro para depois trabalhar e deixa claro que, por não conseguir conciliar estudo e trabalho, optou pela continuidade dos seus estudos. M1 apontou os estudos e a escola, G1 salientou o aprendizado do respeito ao outro e a necessidade de mudança na concepção de mundo, enquanto que W3 afirmou ter aprendido a não mais errar, como ocorreu ao cometer o ato que o levou a entrar em conflito com a lei.

Quanto a aprender a se conhecer melhor, saber dos seus limites e das suas capacidades, somente G1 avalia que o *Projeto Educação e Cidadania* não ajudou-o nesse sentido, enquanto que os outros quatro disseram:

Ah cheguei sim, porque lá eu não era de conversar assim com os outros companheiros, era assim mais de ficar num canto assim pensando, pensativo assim e se conversasse com eles, eles não iam entender eu pensava até que com o psicólogo que se eu conversasse com ele, ele não ia entender o que a gente estava passando. (J1).

Eu aprendi, porque aqui fora a gente aprende não é? Mas só que depois que acontece mesmo é que você vai saber que você estava errado tudo, aí é lá que cai a ficha, né. (M1).

Ah, um pouco a gente aprende, não é? Mas não dá para aprender tudo. (ME2).

Aprendi. Muito mesmo. (W3).

Como se vê, esses quatro alunos consideram ter desenvolvido algumas aprendizagens através do trabalho com o Projeto. O primeiro diz que melhorou sua maneira de se relacionar com as outras pessoas, o segundo declara ter percebido ali que muito do que aprendera antes de ser internado estava errado, e os outros dois afirmam terem conseguido aprender. Observe-se, contudo, que as falas desses dois últimos entrevistados foram genéricas. Eles não especificaram quais foram as aquisições proporcionadas pelo Projeto.

Sobre sentirem-se mais preparados para a vida em sociedade, todos disseram que sim, sendo que um deles associa esse preparo com a futura vida profissional e também com a construção de sua autonomia, quando declara ter adquirido mais confiança em si:

Ah, eu acho que lá ajudou assim numa boa parte assim para viver em sociedade. Ah ajudou, deixa eu ver. A pessoa sai assim, procurar um outro emprego assim digno, ajudou sim a sentir ...[...] É como que fala, sei lá, a pessoa ser mais ela, ser assim na mente da pessoa, não ir pelo que os outros falam, que quer, essas coisa assim. (J1).

No que concerne às contribuições do Projeto para o seu processo educativo, quatro deles o avaliaram de forma positiva:

Vai me ajudar porque eu também não gostava muito de escola não e ela sempre conversava conosco e ela colocou na minha cabeça que estudar é bom para ter um futuro melhor. Então foi nisso que ela me ajudou. Colocar na cabeça que eu poderia voltar a estudar sem ninguém me discriminar na escola. (G1).

Ah, em alguma coisa assim até que ajudou porque tinha bastante coisa que eu aprendi lá. Algumas coisas que aqui assim, sei lá, para voltar assim aqui, vai ser até meio difícil, porque lá passava umas coisas até mais fáceis do que aqui. (J1)

Ah serviu porque através de lá eu fui matriculado aqui. (M1).

Ah, serviu um pouco. (ME2).

Como se vê, esses alunos deixaram claro que a importância da escola foi reforçada e o estudo, valorizado.

Todavia, W3 não considera que o Projeto tenha contribuído para o seu processo educativo, conforme se vê na declaração abaixo:

Não, porque o que eles passavam lá não tinha nada a ver com a escola mesmo, com as matérias da escola. Porque era tema, então você debatia sobre aquele tema, quando não era sobre drogas era sobre uso de camisinha, essas coisas sexuais ou então era sobre assim, agressão de pai que bebe e vai bater nas mãos sabe, falava sobre esses assuntos nada a ver com isso daqui mesmo, de escola mesmo. (W3).

Esse aluno, ao avaliar que o Projeto não contribuiu para o seu processo educativo, por considerar que o trabalho de escolarização desenvolvido no NAIA não tinha nada a ver com as matérias escolares, às quais estava habituado durante sua vida escolar, traz questões importantes, e que serão motivo de discussão neste trabalho.

Quanto a terem aprendido algo que não haviam conseguido na escola, M1 disse que não, W3 não se manifestou e três responderam afirmativamente:

Ah, as aulas da professora, porque ela explica bastantes vezes, se não aprendeu e se chamar, aí ela explica de novo. (ME2).

Eu acho que sim, em algumas coisas. (J1).

Acho que não ensina muito. O que lá ensina demais é respeito, porque lá fala muito de respeito. Respeitar sempre o próximo. (G1).

Embora na avaliação desses alunos o projeto não propicie muitos ensinamentos naquilo que diz respeito aos conteúdos escolares, eles destacam a importância das temáticas relacionadas ao respeito mútuo e a atenção dada a eles pela professora.

Essas respostas demonstram mais uma vez a importância atribuída por eles às aprendizagens relacionadas à formação dos sujeitos desenvolvidas através de conteúdos e atividades que objetivam a construção de valores e normas de conduta.

Entretanto, W3 avaliou de outra forma os ensinamentos ministrados através do *Projeto Educação e Cidadania*, afirmando que não foram as atividades que lhe foram úteis, e sim a privação de liberdade que lhe foi imposta:

Olha, eu vou ser bem sincero com você, que aquilo, para mim não foi nada. Para mim foi um passatempo pra mim não ficar parado. Para passar meu tempo. O que serviu para mim foi de eu estar lá. Aquilo que serviu pra mim, de eu estar lá dentro, aquilo lá é que serviu pra mim, não foram as atividades, aquilo lá, olha, foi uma lição pra mim, de eu já estar lá dentro. (W3).

O que esses depoimentos reforçam é que, embora o Projeto desenvolvido não privilegie os conteúdos escolares propriamente ditos, contribui para aprendizagens relacionadas a questões interpessoais, tais como respeito ao próximo e normas de conduta. Saliente-se ainda a valorização da escola, também apontada anteriormente.

IV - A escola e os estudos

Ao buscarmos entender a concepção de escola e de estudos para esses adolescentes, iniciamos pedindo-lhes que nos dissessem sobre as boas e más lembranças que guardavam sobre isso.

No que tange às boas lembranças que tinham da sua vida escolar, eles disseram:

Ah, muitas, muitas, ah, por exemplo... [...] Tem bastante assim que eu me lembro assim, que eu me recordo, de conhecer pessoas novas, tudo, é, é isso. (M1).

Os amigos. (G1).

Os amigos da gente não é? (ME2).

Meus amigos, assim, os professores que me ajudavam bastante. Lá na escola que todo mundo sabe que eles me ajudavam bastante mesmo. Então, principalmente os amigos, que muita gente que eu considero como se fosse irmãos meus que estudaram comigo nessa época, junto. (W3).

Uma única lembrança boa que tenho é com os colegas quando era pequeno que nós brincávamos. Eu sempre gostei de ir à escola assim, mas de vez em quando fazia bagunça assim na 1ª série. (J1).

Note-se a importância dada aos amigos. Os laços de amizade e coleguismo são retomados quando os entrevistados falam sobre o relacionamento com seus colegas de escola:

Bom (G1).

Ah, era bom, não era tão ruim assim não. Não era muito de brigar com eles não. (J1).

Normal, conversava normal, tinha sempre dois colegas meus que, um era da minha classe o outro não era, a gente andava sempre na hora do recreio juntos, ia pra escola juntos, normal. (M1).

Já quanto às más lembranças, ME2 declarou que a pior delas era a do falecimento recente de um dos seus professores e três outros atribuíram às brigas que tiveram na escola. As alegações para tais ocorrências foram: provocações, nervosismo e falta de maturidade do próprio adolescente:

Eu briguei com um moleque dentro da classe. Foi porque o moleque pegou e cuspiu em mim. E não dá para ficar quieto, então eu fui e briguei com ele. (M1).

É às vezes você, está nervoso com alguma coisa assim da sua casa, aí vem outras pessoas e começam a brincar com você, assim negócio de brincadeira, aí você acaba brigando já com a pessoa, ficando nervoso com a pessoa, essas coisa assim.... [...] Era raro assim, eu brigar assim, poucas vezes que eu briguei na escola... (J1).

Já briguei já... molequote né, nem ligava ainda. (G1).

É interessante constatar que, para esses três alunos, tanto as boas quanto as más lembranças estão relacionados aos seus colegas de escola.

O relacionamento destes alunos com os professores e demais funcionários das escolas nas quais estudaram foi marcado por atitudes antagônicas. Se, por um lado, houve quem dissesse saber ser sua obrigação respeitá-los, por outro houve

quem assumisse que fazia bagunça, embora avaliasse que, por não xingá-los, respeitava-os. Vejamos como foram suas falas:

Normal. (G1).

Normal respeitar muito, tudo, porque lá dentro é obrigação deles não é? E eles fazem lá dentro. (M1).

É teve alguns sim, que não chegaram assim a gostar de mim... [...] que eu fazia muita bagunça assim antigamente, mas sempre respeitei assim, nunca fui de xingar de assim, de palhaço na escola, não cheguei a xingar não. (J1).

Ao falar sobre sua trajetória escolar, G1, ME2 e W3 apontam conflitos como ter que sair e ser transferido:

Tive que fazer minha transferência... A escola me obrigou a me retirar... Acho que davam graças a Deus, né! Estava no 1º. *(o aluno refere-se ao primeiro ano do ensino médio)*... fez uma reunião, minha mãe foi lá, eles pediram pra mim ser retirado e arrumar vaga em outra escola porque lá não podia mais estudar. (G1, grifo nosso).

Nesse caso, o adolescente não teve escolha. Sua mudança foi compulsória por ter sido expulso da escola:

Estava parado desde o meio do ano passado... Porque já tinha repetido já e aí a escola me obrigou a me retirar... tinha repetido por faltas...aí a escola fez uma reunião, minha mãe foi lá, eles pediram pra mim ser retirado e arrumar vaga em outra escola porque lá não podia mais estudar...minha mãe teve que assinar⁴⁷. A escola lá é ruim demais... [...] me forçou a sair porque eu estudava lá desde a 5ª. série (G1)

Ele até justifica a atitude da escola, quando diz:

E eu também dei muito trabalho lá já [...] fazia muita bagunça na sala e em qualquer lugar [...] desrespeitar eu não desrespeitava ninguém. (G1).

Sobre a reação de sua mãe ante a pressão feita pela escola para que ela concordasse com a sua transferência compulsória diz:

Ela ficou triste né, mais aí ela teve⁴⁸ porque senão nem minha declaração eles não ia dar pra mim arrumar vaga em outra escola. (G1).

⁴⁷ Trata-se da assinatura de um documento oficial da escola através do qual os alunos ou seus responsáveis solicitam sua transferência para outra unidade escolar.

⁴⁸ Trata-se aqui da imposição feita pela direção da escola para que a mãe do aluno assinasse o documento de transferência escolar.

Conforme se vê, W3 foi ameaçado pela direção da escola, uma vez que, caso sua mãe não assinasse sua transferência, não receberia a declaração necessária para efetuar sua matrícula em outra unidade escolar:

Falaram que se eu não fosse, não ia arrumar vaga mais em nenhuma escola. Aí eles obrigaram meu pai e minha mãe a arrumar vaga pra mim. Aí só quem forneceu vaga pra mim foi só lá em Santa Bárbara. (G1).

Como consequência disso tudo, ele interrompeu seus estudos:

Não procurei outra escola, porque eu estava com intenção de fazer o supletivo no ano seguinte. (G1).

O aluno justifica o fato de não ter procurado outra escola para continuar estudando por desejar fazer o curso supletivo, o qual, por ser organizado semestralmente, só poderia ser iniciado no ano letivo seguinte. Ocorre que, nesse intervalo de tempo, ele cometeu o ato infracional e foi internado.

Aí eu parei de estudar e aí em janeiro aconteceu de eu infelizmente ir preso, aí não teve como eu ir atrás de escola. (G1)

Já ME2 e W3 relatam o seguinte:

Eu estudei até a quinta série aqui (*referindo-se à escola na qual estuda atualmente*). Aí eu fui expulso daqui, aí me mandaram pro W (*inicial do nome da escola para a qual ele foi transferido*) e eu fiquei até a sétima série lá. Aí depois da sétima eu vim pra cá. Eu fiz o finalzinho da sétima aqui na escola e aí eu fiz a oitava inteira aqui... porque foi assim, não é? Porque os moleques da minha sala, eles sentavam lá no fundo né. Ficávamos eu, o D e o E. Aí o E (*iniciais dos nomes dos colegas de classe*) ficou tacando elastiquinho no outro, não é? Aí, eu estava fazendo uma bolinha, aí eu fiz assim, não é? Aí o E... soltou o elastiquinho e pegou na cara dele. Aí ele foi e falou para a professora que era eu que estava soltando. E não foi eu. Aí ela falou, vamos lá pra cima. Aí, era outro diretor, era o P... ainda. Aí o P...falou: vou ligar lá na sua casa. Aí ele ligou paro o meu irmão e falou: teu irmão está sendo transferido de escola, não sei o que é que tem... Aí ele falou, ah, você vai lá paro o W. Eu falei, está bom. Aí, mandou-me para o W e eu estudei até a sétima série lá. Aí eu fiquei um tempo lá, aí eu vim para cá de volta. (ME2, grifo nosso).

Sobre ter considerada justa sua expulsão, ME2 declarou:

Ah, eu não sei como falar isso aí. Porque, se tem que subir um, tem que subir os três então, não é só um. Estava todo mundo tacando, tinha que subir os três... Eles bagunçavam também, mas a professora não falava nada, né. (ME2).

Saliente-se que esse aluno começa dizendo não saber como falar a respeito, no entanto, seus argumentos revelam que ele considera ter havido injustiça, uma

vez que os outros alunos também brincavam juntamente com ele, e não sofreram sanções disciplinares, enquanto que ele foi punido com a mais severa das medidas: a expulsão da escola.

W3, a seu turno, rememora que:

A única coisa que me decepçiona mesmo... logo quando eu saí do NAIA e que eu voltei pra escola, lógico, para acabar meu ano letivo, tudo, eles não me repetiriam. Falaram o que eu tinha que estudar tudo, que eles não iam me repetir por causa de tudo o que já tinha acontecido comigo, que tinha ido para o NAIA e já tinha perdido matéria, então, eu tinha que apresentar a pastaa do que eu estudei no NAIA para eu apresentar para eles que eles iam me ajudar a não repetir de ano. Tudo bem. Me ajudaram, eu estou no 1º. Ano agora, graças a Deus, não me repetiram de ano, só que quando eu fui conversar, só que quando a minha mãe foi fazer a minha rematrícula pra eu ir pro 1º. Ano mesmo, eles não aceitaram. Eles falaram que eu ia ter que vim pra Escola 3. Aí aproveitaram, aproveitaram que eu mudei de lugar, porque eu morava lá perto e já me encaminharam pra cá. Colocaram-me aqui mesmo. (W3).

Sobre se ele teria conversado com alguém da escola e pedido para continuar a estudar ali, ele declara:

Não, não pedi. Só que tinha uma professora lá que sempre me ajudava. Ela gostava de mim demais porque ela não queria que eu saísse. Até hoje ela liga para mim. Eu vou lá de vez em quando. Visito ela, tudo e ela sempre me apoiou para eu ficar na escola... fui e falei com o promotor, tudo, fomos lá, eu meu pai e tudo. Só que não teve jeito. (W3).

Neste depoimento W3 alega que a escola na qual ele estudava, só foi tolerante durante o restante do ano letivo em que ele foi internado, uma vez que foi impedido de fazer a sua rematrícula para a continuidade dos seus estudos no ensino médio, sendo forçado a transferir-se para outra escola.

Cumprе registrar que as vagas para o ano letivo seguinte nas escolas da rede estadual de ensino paulista, onde já estudem os alunos, lhe são asseguradas automaticamente. Isto se dá, quer estejam residindo no mesmo endereço no qual estavam por ocasião de sua matrícula inicial, quer tenham se mudado para outro local que não pertença à chamada área de abrangência da escola, desde que aquela ofereça o curso, série, modalidade ou período pretendidos pelo estudante e/ou seus responsáveis. Caso a escola não ofereça a série ou curso de que o aluno necessite para a continuidade dos seus estudos, a Diretoria de Ensino à qual a escola está jurisdicionada fará o devido acompanhamento assegurando sua matrícula na unidade escolar mais próxima de sua residência. Ainda assim, se o aluno não se interessar em estudar na unidade para a qual foi direcionado e os seus

responsáveis concordarem e preferirem outra escola, desde que haja a vaga remanescente para a série/curso/modalidade/período pretendidos e que se responsabilizem pelo transporte que porventura se faça necessário, a Diretoria de Ensino de Americana autoriza o diretor da escola a efetuar a matrícula.

Verifica-se que não foi isso o que ocorreu no caso em questão, uma vez que o aluno W3 já estudava na escola, e a série e o curso em que ele continuaria seus estudos, foram oferecidos no ano letivo seguinte e, mesmo assim, ele foi obrigado a transferir-se para outra unidade escolar.

Conforme se vê, G1, ME2 e W3 ao rememorarem suas trajetórias escolares, destacam conflitos que resultaram em transferência compulsória. Os dois primeiros foram expulsos da escola nas quais estudavam e o último foi impedido de continuar a estudar na mesma instituição após o término do ano letivo em que ocorreu sua internação, fato esse que, segundo ele, forçou-o a transferir-se para outra unidade escolar. Em decorrência desses acontecimentos, os dois primeiros interromperam seus estudos, sendo que G1 não voltou a estudar até o cometimento do ato infracional e ME2 retomou sua vida estudantil somente no ano seguinte. Quanto à G3, embora não tenha deixado de estudar, sentiu-se rejeitado pela escola e contou que inobstante ter lutado por sua permanência, não logrou êxito, deixando claro que ainda ressentia-se por ter sido impedido de estudar na instituição da qual gostava.

No entanto, mesmo com essa trajetória marcada por transferências compulsórias que acabam apontando para uma discriminação, todos os adolescentes, quando perguntados sobre terem sido ou sentirem-se discriminados na escola na qual estudam atualmente, responderam negativamente. Tanto é que, ao falar de discriminações, sempre o fizeram se referindo às escolas anteriores, como diz W3, quando afirma ter sido discriminado na escola onde estudava por ocasião do cometimento do ato infracional:

O A (inicial do nome da escola na qual ele estudava por ocasião do cometimento do ato infracional), eu sempre gostei do A, então a má lembrança foi que tudo o que aconteceu comigo pela minha passagem pelo NAIA, que eu fiz um ato infracional mesmo, então tudo o que aconteceu comigo foi a discriminação... por que eles sempre me tratavam bem e depois que eu tive minha passagem pelo NAIA daí eles não aceitaram mais. Eu senti que eles não me queriam mais na escola, por causa de outras vezes que entrava outros alunos que tinham problema, eles tiravam, eles arrumavam um jeitinho do aluno fazer uma baguncinha pra eles expulsá-los da escola... A dirigente, a direção da escola. Da parte da direção mesmo. (W3, grifo nosso).

Ao dizer que foi discriminado e contar de que maneira isso ocorreu, esse aluno reforça aquilo que foi dito anteriormente, ou seja, sobre o quanto sentiu por ter sido excluído da escola em que estudava e da qual tanto gostava. No seu depoimento, afirma que era comum a direção da escola utilizar-se de estratégias para livrar-se dos “alunos-problemas” que, como ele, se tornaram indesejáveis. Pelo seu depoimento, fica flagrante a constatação de que a sua exclusão ocorreu devido ao cometimento do ato infracional e conseqüente internação no NAIA.

No que concerne ao conhecimento, por parte de alguém da comunidade escolar, relativa à sua situação de egresso do NAIA, disseram:

Só a diretora só. (J1).

A diretora e a vice (G1).

Tem uns moleques que me conhecem, da minha classe. (M1).

Só a professora de matemática da parte da manhã. Que eu saiba assim, se ela não falou para ninguém, só ela sabe mesmo. Que eu, eu tinha problema na aula com ela tudo, aí chegou um dia numa conversa eu contei a história para ela e ela sabe. (W3).

Meus colegas todos sabem. (ME2).

De acordo com as respostas dadas, com exceção daquela dada pelo último, o conhecimento dessa circunstância é bastante restrito, resumindo-se apenas aos gestores escolares, no caso de dois alunos, e a alguns colegas conhecidos do estudante e a uma professora, nos dois outros casos.

Relativamente ao tratamento recebido por eles na escola, as impressões foram:

Igual a todos. (G1).

Ah aqui é normal aqui, me sinto bem tratado. (J1).

Normal, como um aluno normal, sem diferença nenhuma. (M1).

Normal. (ME2).

Embora os alunos digam que na escola em que estudam atualmente não exista distinção entre eles e os demais estudantes, um deles foi forçado a transferir-se para outra escola – conforme relatado anteriormente –, o que relativiza as afirmações de que nas escolas atuais não seriam discriminados.

Sobre terem encontrado dificuldade para conseguir se matricular depois de sua internação, esses alunos disseram que ora foi difícil, ora não.

Não, porque como eu estava matriculado em outra escola, porque quando eu fui preso eu fui matriculado né, numa escola, aí na hora que eu vim de lá eu vim com os papéis aqui, aí eles já matricularam eu aqui. (M1).

Não. Não por que minha mãe, logo desde o primeiro dia que a minha mãe veio aqui eles já arrumaram vaga pra minha mãe, tudo. Nunca influenciou em nada, a vaga tava aqui, então... (W3).

Fomos na Escola 3 porque quem está lá no NAIA, você estuda lá e a vaga vai na Escola 3. Aí chegou na Escola 3 e eles não me aceitavam, ainda mais preso, pegaram e transferiram-me lá para o L (*esta é a inicial da escola referida pelo aluno na qual ele foi matriculado*) lá em Santa Bárbara...se eu falar para você, eu não completei nem duas semanas lá. Aí eu fiquei um pouco lá por causa da polícia e aí depois eu voltei pra casa da minha mãe. (G1, grifo nosso).

De acordo com essa fala, G1 não conseguiu voltar a estudar na escola de origem, e é preciso ressaltar que, tão grave quanto a negativa da vaga, é o fato de ser aquela escola, a unidade vinculadora da classe do NAIA, razão pela qual, deveria ser uma instituição preocupada em zelar pela inclusão escolar de todos os seus alunos e não o oposto.

Devido à recusa da sua matrícula, este estudante teve que procurar outra escola.

Fomos eu e minha mãe... Eu precisava mesmo por causa da juíza... porque na minha audiência agora, eu tenho que mostrar um papel da escola. Aí ajuda no meu processo. (G1).

Percebe-se certa ambigüidade nessa fala sobre querer estudar ou considerar que é interessante fazê-lo porque ajuda no processo judicial em que figura como autor de ato infracional.

Quanto a terem interrompido seus estudos, conforme já foi dito, somente J1 e W3 não o fizeram. G1 e ME2 já relataram que pararam de estudar depois de terem sido expulsos da escola e M1 deixou de freqüentá-la aos doze anos de idade, depois de concluir a 5ª. série do ensino fundamental. Ele justifica assim sua atitude:

Comecei a faltar muito e parei de estudar. Faz quatro anos que eu parei de estudar. Ah... peguei, eu ia pra escola, tudo, repetir eu nunca repeti, eu peguei e falei, ah, vou parar de estudar. Comecei a faltar muito e parei de estudar... (M1).

Consoante o alegado, o aluno nunca foi retido na escola, porém deixou de estudar depois que começou a faltar muito às aulas:

Daí eu fui para o circo que meus padrinhos têm circo... [...] Ficava na portaria, no barzinho. Aí eu fui viajar, fiquei seis meses fora, aí eu voltei e eu ajudei meu pai um pouco, aí meu pai vendeu o estabelecimento, daí eu peguei e vim pra cá (*cidade de Americana*). (M1, grifo nosso).

Conforme conta, uma vez sem o compromisso com os estudos, esse aluno resolveu acompanhar seus padrinhos em um circo. Depois de viver essa experiência por algum tempo, voltou para a casa de seu pai e continuou a trabalhar com ele até que seu estabelecimento comercial fosse vendido. Desse modo, para ele, trabalho e escola eram atividades incompatíveis.

Como se vê, as trajetórias de M1, ME2 e G1 são marcadas por períodos de frequência escolar, alternados com interrupção dos estudos.

Relativamente às providências adotadas por conselheiros tutelares e/ou funcionários das escolas onde estudavam, junto a seus pais pelo fato de não estarem mais estudando, M1, ME2 e W3 responderam que nenhuma medida foi tomada.

O que constatamos aqui é um flagrante descumprimento do ECA, que prevê a co-responsabilidade da escola e do Conselho Tutelar pelo zelo, junto aos pais ou responsáveis, no que se refere à frequência a escola de seus filhos ou daqueles que estiverem sob sua responsabilidade.

Quanto a haver pessoa designada pelo Juiz da Infância e da Juventude para, com o apoio e acompanhamento da autoridade competente, supervisionar a frequência e o aproveitamento escolar desses alunos que se encontram em liberdade assistida, quatro responderam não saber, sendo que G1 disse:

Olha, por enquanto não. A não se que ela (*a juíza*) vai dar pra mim o papel porque... eu tenho que comparecer lá no Fórum. A não ser que ela indicar alguém pra mim, mas por enquanto, não. (G1).

Apenas um dos adolescentes relata ter lhe sido pedida uma declaração da escola comprovando a continuidade dos seus estudos:

É eu tenho uma carteirinha que eles me dão. Uma carteirinha, tipo assim: na L.A. (*liberdade assistida*) tem uma carteirinha que ela vai marcando os dias que é para eu voltar e da Prestação de Serviço ela vai marcando num papel que fica junto com ela... A F (*inicial da funcionária do órgão*)

responsável pelo acompanhamento do cumprimento das medidas sócio-educativas) perguntou se estava estudando e eu falei que estava. Ainda ela pediu, a mulher lá do L. A. ainda pediu uma declaração da escola onde eu estava estudando, eu já mandei. (ME2, grifo nosso).

Conforme se viu, somente uma pessoa, responsável pelo acompanhamento do cumprimento da medida sócio-educativa de liberdade assistida, à qual um dos adolescentes se apresenta regularmente, perguntou-lhe sobre a continuidade de seus estudos e solicitou uma declaração comprobatória da escola, apesar de ser esta uma medida prevista expressamente no ECA e que, portanto, deveria ser aplicada a todos os demais adolescentes. Registre-se, ademais, que a solicitação referiu-se apenas a uma comprovação da escola, de que o aluno estava estudando, sem, no entanto, requerer informações sobre seu desempenho escolar. Mais uma vez, o ECA foi descumprido.

Com relação a terem sentido alguma dificuldade de aprendizado durante sua vida escolar, somente M1 disse que não, enquanto que os outros quatro responderam afirmativamente:

Ah, de português. É que eu num presto muita atenção na hora que ela está falando. Eu fico conversando. (ME2).

Aprender as matérias. Matemática. Português também. Não sou muito bom. Essas daí. (G1).

É assim, a dificuldade que eu tive foi na primeira série para aprender a ler, aprender a escrever assim, mais depois para frente assim, eu não tive muita dificuldade não. Eu repeti mais foi por falta, bagunça assim, porque se eu pegasse assim pra fazer a lição eu conseguia fazer sim. (J1).

Esse aluno justifica o mau resultado atribuindo a si a responsabilidade.

Pra fala a verdade pra você, eu sempre tive problema. Eu sempre tive problema com escola. Eu sou muito lento pra aprender as coisas. Só que pelo governo eles me passaram, deixando eu de reforço assim, todos os dias eu ficava de reforço... Porque eu não tenho cabeça. Para ser sincero, eu não tenho cabeça para a escola, pra aprender as coisas certinhas. Eu não tenho, assim, eu sou muito esquecido das coisas. Eu esqueço... [...] não é que eu não me acho capaz, é que eu não tenho a paciência mesmo. Eu sou muito impaciente. O que eu não tenho é paciência mesmo de ficar na escola. Só que eu tenho que vim pra escola, não tem como. Esse esquema eu não me enquadro. O meu papel é vir na escola estudar pra tirar nota boa e passar de ano. Não é ficar participando de grêmio, A.P.M. essas coisas assim, nada a ver. Pra mim não importa muito. ... Eu não gosto de estudar, eu acho que não foi feito pra mim, escola, mas fazer o quê? Eu tenho que estudar. Eu não tenho escolha! (W3).

Dos cinco entrevistados, somente G1 disse que procurava seus professores para falar de suas dificuldades e que:

Uns tentava ajudar, outros já nem ligavam. (G1).

Esse relato revela o quanto são importantes a disponibilidade do professor para com os alunos que apresentam algum tipo de dificuldade de aprendizagem e sua sensibilidade para diagnosticar aqueles que, apesar de tê-las, não solicitam atendimento individualizado.

No que tange à percepção dos entrevistados sobre a existência de eventuais diferenças entre o trabalho realizado no NAIA e o desenvolvido na escola, assim se expressaram:

Sim... Ah, porque lá ela falava de meio-ambiente, da vida pessoal nossa e também porque ela não podia passar umas contas pra nós porque tinha menor que não sabia nem escrever ainda, que estava lá. (G1).

Acho que sim, que existe diferença. É que lá o professor passa coisa mais simples, de 3ª., 5ª. série. Aqui passa mais difícil. Lá passa coisa sobre relação sexual algumas vezes. Lá quase todo dia, entregava papel para desenhar. Aqui é só de quarta-feira. (J1).

Existe... Ah, porque lá não foi de escrever texto, esses negócios. Foi mais de artesanato. Esse negócio de artesanato, fazer, pintar, não é, esses negócios e aqui não, aqui já é diferente, aprendizagem aqui. (M1).

Ah, tem não é? Porque é assim: no NAIA ela dá um texto, você copia o texto de uma vez só. Ai no outro dia é que ela vai dar exercício. Aqui não, aqui tipo assim, a dona E2 passa um texto, que nem hoje, ela deu o texto hoje, não tem como fazer tudo num dia só. (ME2).

Ah tem, por causa do que eu falei pra você. É aquele assunto lá. Lá, o que eles passam, as atividades lá, não tem nada a ver com as atividades da escola. Essa que é a diferença. Aqui pelo menos eu estou aprendendo alguma coisa. Conhecimentos mesmo eu estou adquirindo aqui. (W3).

Novamente verifica-se unanimidade nas respostas quanto à existência de diferenças. Destacaremos aquelas que eles apontam como as mais significativas: a constatação de que no NAIA são selecionados conteúdos que possibilitam a formação do cidadão; a ênfase no trabalho com diversas modalidades artísticas e com os chamados temas transversais; a constatação de que o ensino ministrado na instituição de internação é dosado para poder atender aos alunos ainda não alfabetizados e àqueles que se encontravam nas séries iniciais do ensino fundamental e, finalmente, a avaliação de que as atividades lá desenvolvidas não têm a ver com a escola e por isso, aprendizagem e conhecimentos só são desenvolvidos e adquiridos na escola. Destaque-se que essa última fala foi expressa

por um aluno que já havia externado opinião semelhante anteriormente, o que prova estar ele convicto de que escola boa é aquela que privilegia conteúdos.

Sobre como o adolescente avalia seu desempenho escolar depois da sua internação, quatro deles atribuem a si a responsabilidade:

Não vou falar que é bom porque eu vou estar mentindo, mas também não é ruim não, é médio. (G1).

Minhas notas, quando pego para estudar, faço bem, mas às vezes tenho preguiça. (J1).

Ah, tem umas notas boas e também tem nota vermelha, porque, né, mas eu vou recuperar elas nesse bimestre. (M1).

Ah, bom aluno eu falo, eu não sou não, mas, respeitar os outros eu respeito... Quando eu estou com preguiça eu quero dormir eu fico na cama, e quando eu não quero, eu não venho na escola. (ME2).

Porém, W3 faz críticas à escola:

Não gosto da professora que fica explicando a matéria, tudo. Se ela entrar na sala de aula e ela passar a lição na lousa, eu vou sentar e vou fazer a lição tudo dela, o que ela pedir pra mim eu faço. Agora, eu não tenho muita paciência da professora ficar falando assim no meu ouvido. Eu não gosto que a pessoa fica falando muito pra mim. Eu sei o que eu tenho que fazer, então ela não tem que ficar falando. Assim, na parte fora da escola, só que na escola eu sei que a professora tem que explicar só que eu não tenho paciência nisso. Agora assim, da semana passada pra cá eu estou vindo e ficando até o final, mas antes, no começo assim, eu vinha, assistia duas, três aula e ia embora. Sabe assim? Mas agora eu estou ficando até o final mesmo.... mais é por causa da minha namorada mesmo, porque ela me ajuda. Ela me ajuda bastante. Então eu venho mais é por causa dela mesmo. E para não precisar repetir de ano, essas coisa, sabe? (W3).

Constata-se por estas respostas que o desempenho escolar desses estudantes tem sido insuficiente, mas é interessante notar que eles não só dizem conhecer quais são as causas de tais resultados, como também supõem saber o que deve ser feito para melhorar seus desempenhos. Quanto à W3, diz não se adaptar às metodologias utilizadas na escola.

No que diz respeito às disciplinas do currículo que preferem e as de que menos gostam:

O que eu tento aprender mais é Português porque é o necessário pra mim. Matemática eu não gosto. Não gosto de fazer conta. (G1).

Matemática gosto mais. Geografia, gosto menos. (J1).

Ah, Matemática é mais fácil, do que Português, não é? Ah, porque a dona E2, ah, ela xinga, ela fala muito dos outros. Qualquer coisinha ela manda os outros ficarem quietos, todo mundo, calar a boca. Uma vez eu bati boca com ela dentro da sala (ME2).

Tem. É matemática. É porque o professor, eu não sei, mais ele explica melhor. Ele tem a calma, ele tem a paciência de explicar, não fica gritando. Porque tem muita professora que grita. Eu não gosto que o professor grita comigo. Não é questão de gritar comigo assim, é conversar comigo normal, explicar certinho as coisas, passar certinho, é isso mesmo não é? Português, eu não gosto. Para falar a verdade, não é que eu não gosto da matéria, não gosto do professor. Eu acho que sempre eu peguei professor que eu não ia com a cara, não ia bem com a cara do professor, então eu nunca gostei mesmo. (W3).

História eu gosto mais e matemática menos. (M1).

As escolhas são variadas, mas destaquem-se as queixas de dois alunos que justificam seu desgosto com a disciplina devido ao tratamento recebido dos seus professores.

Ressalte-se que as críticas à escola refletem-se nas disciplinas de que gostam ou não. Não se trata dos conteúdos, mas do modo de explicar do professor e a relação dele com o aluno.

No tocante aos ambientes dos quais mais gostam, J1 não soube dizer, G1 disse não haver nenhum, enquanto que M1, ME2 e W3 elegeram:

Ah, sala de informática não é? ...uma vez só que o professor de geografia levou a gente. (M1).

Ah, gosto de ficar lá na quadra na hora do recreio. (ME2).

A quadra. (W3).

Relativamente àqueles de que menos gostam na escola, G1 disse não haver, ME2 respondeu não saber e os demais disseram:

É da quadra. (J1).

Ah de ficar ali na quadra. Na hora do recreio eu não vou lá na quadra. (M1).

Dentro da sala de aula. (W3).

Consideramos intrigantes essas respostas. Em primeiro lugar, o fato de a sala de aula ter sido eleita por W3 como o lugar de que menos gostava. Em seguida, a divisão de opiniões com relação à quadra esportiva, que foi escolhida como o lugar preferido por ME2 e W3 e o menos atrativo por J1 e M1. Finalmente, a queixa de M1

sobre a não utilização, por seus professores, da sala de informática, seu espaço escolar predileto.

Ao considerarem sobre o que eventualmente estaria faltando ou que precisaria ser modificado no trabalho realizado pela escola, os entrevistados declararam:

Nada. Na minha opinião está bom. (M1).

Bom, ensinar o respeito para os outros porque tem muita gente que não sabe o que é respeito não. (G1).

Acho que na escola falta porque muitos pararam de estudar. Não tem vontade ou por causa do serviço, não conseguem estudar. Mudava na escola professor de capoeira, hip hop, fanfarra para fazer uma banda. (J1).

Mandaria pintar a quadra. Deixa ver o que mais... Ah, reformar a sala, né, porque arrumou uma sala só, até agora. (ME2).

Aqui olha, eu vou ser bem sincero. A escola aqui, você faz o que você quiser. Se você quiser estudar, a sala está ali, você estuda. Se você quiser bagunçar, você bagunça. Se você quiser ir embora, você vai embora. Tem vários jeitos de você ir embora dessa escola. É muito fácil. A cabeça é sua. Você estuda se você quer, você vai embora se você quer, você faz bagunça se você quer... Ela tem que ser mais rígida... Por que eles dão muita liberdade para o aluno. Por isso que tem muito aluno fora de classe. Eles dão muita liberdade, então deveria ser mais rígido mesmo. (W3).

É bastante interessante apurar a diversidade de opiniões: M1 diz não faltar nada na escola, estar tudo bom; G1 considera que ela precisa ensiná-los a ter respeito, demonstrando a importância que atribui a esse valor nos processos de formação do cidadão, e isso reforça a importância do *Projeto Educação e Cidadania*; para J1, muitos alunos param de estudar por não sentirem vontade de fazê-lo ou por que são trabalhadores, e diz que a escola precisa mudar, sugerindo modificações em seu currículo e em suas metodologias, a fim de trazer pra dentro de seus muros outras formas de conhecimento e de manifestações artísticas e culturais. ME2 apontou problemas ligados à parte física da escola e, finalmente W3 ponderou que a escola precisa ser mais rígida, ter mais regras que impeçam, por exemplo, que os alunos permaneçam fora da sala de aulas. Convém ressaltar essa última opinião por considerá-la bastante intrigante pois, como vimos anteriormente, W3 elegeu a sala de aula como o lugar de que menos gosta, e na questão que ora analisamos, ele mesmo se queixa da permissividade para com os alunos que permanecem fora das salas de aula.

Quanto à participação desses estudantes na vida escolar, quer seja como representantes de classe, quer através da participação em instituições e colegiados – Conselho de Classe e Série, Conselho de Escola, Associação de Pais e Mestres, Grêmio Estudantil –, somente G1 declarou ter sido indicado para ser representante de sua classe e, assim como os outros quatro, ele nunca foi convidado ou estimulado a participar dessas instâncias representativas. Já W3, assim se manifestou a respeito:

Não, nunca. Eu nunca me interessei por nada mesmo. (W3).

Essas falas demonstram que as escolas nas quais estudam, não valorizam suficientemente os canais de participação destes alunos – que são considerados problemas na vida escolar – quer seja como participantes das instituições e colegiados existentes na escola, quer seja como representantes de suas classes. Diante do que se discutiu até o momento, consideramos pertinente questionar se estes estudantes deixariam de ser chamados a participar por serem discriminados, e ainda registrar nosso estranhamento pelo fato de um deles ter sido convidado.

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

Sim, para eu ter um futuro bom...Ela vai trazer muita coisa boa que eu vou aprendendo e no futuro vai servir pra mim, para o meu trabalho. (G1)

Acho com certeza, porque sem a escola a gente acaba tendo emprego que ganha pouco. Hoje precisa ganhar bastante para pagar aluguel, força, para ser alguém na vida. Até para ser lixeiro as pessoas falam que tem que ter o primeiro ano (do ensino médio). (J1).

Eu acho que sim... Ah, porque hoje em dia até quem tem estudo não consegue serviço, emprego, nada e quem não tem, está mais difícil ainda. É por isso. M1)

Ah, é, né. Se a gente não estudar, a gente não é nada na vida. Tipo, que nem minha mãe fala, se eu repetir de ano, eu vou parar, ela vai tirar-me da escola. Eu falo que não mãe, não tem que tirar. Porque tem supletivo, não é? Eu falei. Eu não vou parar de estudar não... para eu sair formado da escola, fazer uma faculdade. (ME2).

É. Porque que sem a escola a gente não ia saber viver, pra falar bem a verdade. Se não fosse a escola, o que seria da gente? Igual a muitas coisas que tem no mundo. Se não fosse muitas coisa que tem, o que seria da gente também? Não seria nada. A pessoa aprende educação em casa e aprende educação na escola. Nem é por causa tanto da matéria, mas é por causa do professor mesmo que ele ensina, explica certinho as coisas como que devem ser feitas, não é do jeito que você pensa e isso ajuda um pouco a pessoa.

Ela é muito boa na minha vida, só que eu não gosto muito dessa escola. (W3).

Todos foram unânimes em afirmar a importância da escola. No entanto, desperta atenção o fato de que ela é percebida somente na relação com sua vida futura e, especificamente, quanto à possibilidade de se conseguir um bom emprego e de lhe permitir o acesso ao ensino superior. Essas falas nos levam a inferir que a escola, para os entrevistados, não é percebida no tempo presente. Ela não é sentida como uma instituição que participa da sua formação em nenhuma das dimensões pessoal, cultural, político ou social. Tudo indica, a nosso ver, que esses alunos têm unicamente uma visão utilitarista da escola, como vários estudos têm apontado.

Capítulo VI

Vozes dos outros atores do cenário escolar

“Não sei... se a vida é curta
ou longa demais para nós,
mas sei que nada do que vivemos
tem sentido, se não tocarmos o
coração das pessoas”
Cora Coralina

Os dados coletados por meio de entrevistas foram analisados de acordo com as seguintes categorias: “O adolescente autor de ato infracional e o NAIA” e “O adolescente autor de ato infracional e a escola”.

I - O adolescente autor de ato infracional e o NAIA

Para os entrevistados, são diversos os motivos ou fatores apontados como possíveis causas para o cometimento de ato infracional por adolescentes.

Dois dos profissionais da escola consideram ser possível “o adolescente ter nascido com tendência à criminalidade”, ou seja, trazer dentro de si um fator que será determinante do seu comportamento futuro, e utilizam-se dos seguintes argumentos:

Deixa eu ver. Eu penso que as pessoas já nascem, na minha opinião, eu penso assim. O que tiver que ser já está escrito. (R1, agente de organização escolar).

Ah, eu acho que alguns casos, sim, falar: é da índole da pessoa, não é? Porque o pai é isso, a mãe é aquilo, mas não são todos, não. Você pode ver que até os próprios pais assustam quando descobrem o que o filho fez. (ED2 agente de organização escolar).

Para estes, conforme se vê, o cometimento do ato infracional é decorrente de uma determinação interna.

Com relação aos demais profissionais, enquanto três entendem que não, dois declaram ter dúvidas a respeito, conforme se percebe pelo depoimento de um deles:

Ai entra até uma questão religiosa da minha parte. Eu acho assim, que Deus, até coloca no meio, mas é para que você se supere. Você até pode, mas, tanto é que, eu vou me estender um pouquinho. Tem pessoas que nascem no meio da criminalidade e não são marginais. Então até pode existir, assim,

tudo à sua volta pra que você se torne um marginal, mas isso não é um pré-determinante pra que você seja. (E2 Professora).

Embora E2 admita a possibilidade de uma pessoa nascer com tendência a práticas criminosas, pondera que ela pode ou não vir a cometer delitos, dependendo do meio em que viver.

Os colegas de classe dos adolescentes egressos do NAIA, a esse respeito, são unânimes ao afirmar que não acreditam na hipótese de que alguém nasça com tendência à criminalidade, tendo dois deles se expressado assim:

Ninguém nasce querendo a criminalidade, querendo fazer coisa errada. (C2, colega).

Não... vai da pessoa mesmo. Isso aí, a pessoa não nasceu fazendo isso né. Deus criou a pessoa pra seguir o caminho do bem e não pra fazer isso. [...] cada um tem sua mente própria, sabe o que faz. (F1, colega).

Como visto, para todos eles, o ato infracional é decorrente de vontade própria.

É interessante constatar que a hipótese de alguém nascer predestinado a cometer crimes, foi considerada somente entre os profissionais.

Não ter uma família que lhe garanta a sobrevivência não foi considerado uma possível causa para o cometimento de ato infracional para nove dos entrevistados, sendo que ED2 manifestou-se assim:

Não devia ser o motivo, porque eu conheço pessoas que não tiveram pai, não tiveram mãe. Eu tenho até amizade com alguém, com a mãe assim internada, o pai alcoólatra, e ela sobreviveu, foi decente, casou direito. Então não tem motivo pra isso. Infelizmente, na concepção deles é por isso. Eles querem provar para o mundo que eles vivem sem o pai e sem a mãe, não é, e eles provam da maneira mais errada que tem. (ED2 agente de organização escolar).

Quanto aos colegas, quatro deles disseram que não ter uma família que garanta a sobrevivência de um adolescente, não constitui motivo para que este entre em conflito com a lei.

Já para MM1, a ausência dos pais na vida de seus filhos, combinada com o hábito de tentar recompensá-los com presentes, pode colaborar para que os adolescentes não se desenvolvam de forma adequada.

[...] porque muitos pais e mães que trabalham e aí acabam comprando os filhos. Mas eu acho que não, não é falta de amor, mas eu sinto falta de família. Eu vejo na minha classe que eles sentem falta de família. A família

não está presente. A família esquece que tem o filho. Sabe, eu não sei, percebo muito que a família está muito ausente do filho. (MM1, colega).

No entanto, a importância da família é ressaltada quando a maioria, tanto de profissionais quanto de colegas de classe, diz que não receber amor nem a devida atenção e orientação de seus pais ou responsáveis, não ter sido educado com a observância de limites e nem repreendido quando necessário, podem ser causas para que um adolescente venha a agir em desacordo com a lei:

Eu acho que a maior falha mesmo está dentro da família. É a falta da estrutura familiar, não é. Eu falo muito pra eles dos meus pais. Então eu falo: olha, eu tive pai e mãe dentro da minha casa, que me deram carinho, que me deram atenção, mas que souberam me repreender, que souberam falar não, que souberam ser consistentes no não, porque quando era não, era não até o fim, não é? Então, isso me fez forte. Eu acho que é o que falta para eles. (E2 Professora).

Eu acho que a família, o modelo familiar hoje está muito desestruturado. Então... na minha forma de ver, a família tem muito a ver com tudo isso, não é? Não pela pobreza, mas pela falta assim do alicerce. É, hoje os pais eles não, eu percebo que não tem mais aquela coisa de sentar, acompanhar os filhos. Hoje se o filho fica vinte e quatro horas ali, numa "Lan House", isso eu vejo, até criança de 5ª e 6ª série, às vezes é melhor do que ele estar sentado no computador, então acho que a família tem uma parcela, né, por conta de deixar é muito de lado... muito a desejar. Se os pais se separam, as mães acham que têm que fazer tudo... ah eu vou comprar o celular, não sei o quê, para, sabe, para repor aquela ausência ou porque ela trabalha, ou deixa de lado, fica na rua, faz o que quer. Então, acho que falta o diálogo. Acho que a gente tem que ter esse acompanhamento junto com o filho, não importa a idade que ele tenha. Então... eu sinto e, assim, a cada ano que passa, eu fico triste, porque a gente percebe que está piorando e isso reflete em sala de aula, infelizmente. (K2 Professora-coordenadora).

Na minha opinião, às vezes ele tem família e ele fica mais revoltado assim, no sentido que a família não deu o amparo pra ele. Nem sempre é porque não tem família. (I3 Diretora).

Eu acho assim: tanto o ME2 como qualquer um daqui que eu for conversar, que ainda não aconteceu um ato tão grave quanto o dele, né? Que está encaminhando pra delinquência é falta de educação em casa. Falta direção dos pais que só se preocupam em trabalhar, trabalhar, sem dar atenção pros filhos. (ED2 agente de organização escolar).

[...] Tipo, ninguém dava amor, deixava ela lá sempre isolada (F1, colega).

Para três profissionais, o fato de ter sido espancado na infância pode ser um motivo que faça com que o adolescente desenvolva sentimentos de revolta contra a sociedade e cometa ato infracional. No entanto, cinco deles afirmam que não, e um deles relativiza a situação, utilizando-se os seguintes argumentos:

É difícil. Aí eu acredito que depende da pessoa. Existem pessoas que conseguem crescer e lidar com isso de uma forma muito tranquila. Ah, eu apanhei, eu fui espancado, mas eu ergui a cabeça. Mas existem pessoas que não conseguem. Então eu respeito isso, entendeu? Porque eu mesmo, eu cresci, o meu pai com problema de alcoolismo, mas isso não me influenciou, ao contrário. Eu ergui minha cabeça, tive uma mãe maravilhosa por trás de tudo e eu nunca me senti menos por conta do meu pai ter problema com alcoolismo. Mas eu já conheci pessoas que tiveram problema assim, dentro de casa, do pai com alcoolismo e não conseguiu lidar com isso. Então, ah, é melhor. Não, é da pessoa. Apesar que é importante, porque você tem o pai que espancou mas você tem uma mãe ali que tentou dar um apoio. Então, não sei. Acho que depende da pessoa. (K2, professora-coordenadora).

Observe-se que para K2 as pessoas que sofrem violência reagem cada uma à sua maneira, resultando daí diferentes consequências.

Sofrer espancamento quando criança pode, segundo quatro colegas de classe, vir a motivar no adolescente, sentimentos de revolta contra sociedade e dessa forma, constituir-se num fator capaz de contribuir para o cometimento de ato infracional. Todavia, F1 tem opinião contrária:

Depende do jeito que ela foi espancada também, da educação, depende disso também, né. É... teria que ir lá ver direito como que é a situação da casa dessa pessoa tal, porque castigar mesmo, os pais tem que castigar para educar os filhos, mais não matá-los, não é? (F1, colega).

Conforme se vê, F1 defende o direito de os pais castigarem seus filhos, e minimiza dizendo que podem maltratá-los, desde que não os matem:

Unir-se a “más companhias” foi uma possibilidade apontada como causa para a transgressão das normas legais, por sete dos entrevistados, tendo dois deles se expressado assim:

Por causa das más companhias e porque se une a marginais. Eu acho. Eu acho porque enquanto mãe, você tem que saber quais são as companhias do seu filho, né. Com certeza, né. Porque se você anda com pessoas boas, pessoas de boa índole, aquilo vai ser semeado, vai ser cultivado dentro de você. Agora, você só tem companhia de pessoas que só ficam falando coisas ruins, que não desenvolvem nada de bom. Isso vai fazer mal pra cabeça. É igual a pessoa que é negativa, que só fala coisa ruim... Então eu acho que, com certeza a gente tem que se preocupar com as companhias, sim. (K2 Professora-coordenadora).

Os mais fracos, sim. (ED2 agente de organização escolar).

Porém, um dos profissionais tem opinião contrária. Outra entrevistada questiona se isso é ou não um motivo para se cometer um ato infracional e argumenta:

Má companhia ajuda, mas quem tem cabeça não acompanha. Pode até ter amizade, mas não entra nessa. (R1 agente de organização escolar).

Embora a maioria dos profissionais opine que o fato de unir-se a pessoas consideradas “más companhias” possa influenciar o adolescente, R1 afirma que essas relações podem até influenciar, mas se o adolescente tiver firmeza de propósitos não agirá igual aos demais, ou seja, mais uma vez, a decisão depende apenas dele.

As opiniões dos colegas em relação ao assunto debatido ficam divididas: dois respondem afirmativamente; um, negativamente, e dois questionam quanto a essa possibilidade, conforme se verifica pelas ponderações feitas por F1:

Olha, pode ou não, também pode ser como assim... um incentivo de conseguir...é... posso te dizer assim, vencer na vida....ou... atrasar sua vida, tipo você pode levar aquilo lá como uma evolução pra você. Você querer ser igual o cara também, ou você sentir medo. (F1, colega).

Para F1, como se vê, unir-se a más companhias pode ou não ser um incentivo para transgredir as leis vigentes.

Assim, o grupo de amigos é considerado um fator que pode levar o adolescente a cometer atos infracionais, pela maioria dos profissionais:

Às vezes a falta de dinheiro, condição familiar, como ele é aceito na sociedade, ou mesmo pra ele se manter dentro de um grupo, não é? Ele acaba fazendo o que os outros fazem, porque sozinhos, como a gente vê aqui dentro da escola, sozinho ele não vai fazer nada. Ele é uma pessoa normal. (T1 vice-diretora).

A vice-diretora da Escola 1 atribui ao desejo de ser aceito pelo grupo um fator desencadeador de atitudes que levam a entrar em conflito com a lei.

No mesmo sentido ED2 diz que a auto-afirmação perante o grupo e com relação ao sexo oposto, pode levar um adolescente a desobedecer a lei.

Bom, além do carinho e atenção de pai e mãe, falta da família, não é? Eu acho que é pela fraqueza, aquela necessidade de disputar espaço. Que a gente vê entre os jovens hoje. Eu tenho que quebrar aquela janelinha ali pra mostrar pro meu amigo que eu tenho coragem. É... eu tenho que roubar, eu tenho que passar o canivete em alguém. Tudo isso aí para poder provar que ele é macho, não é verdade? Infelizmente hoje é assim. Eu vejo que mais é isso. (ED2 agente de organização escolar).

Esta entrevistada argumenta ainda que, possuir e ostentar dinheiro dá a alguns adolescentes o *status* que eles desejam para se firmarem dentro dos grupos

sociais, e surpreende-se ao constatar que muitos adolescentes mesmo sabendo da origem ilícita daquele dinheiro, dele usufruem. Assim, os que transgridem a lei muitas vezes conseguem impressionar mais adolescentes do que os outros que primam por boas condutas, conforme se deduz por seu relato abaixo:

Eu vejo que mais é isso: dinheiro, que vem mais fácil do que eles falarem assim: ah, deixa eu ser empacotador no mercado, trabalhar direitinho, ser honesto, ganhar pouco. Porque tinha aluno aqui que chegava e falava: olha aqui, olha. Olha o tanto que eu tenho e mostrava o dinheiro. Se gabava de ter corrido da polícia, que chegou a se ralar, como é que conseguiu fugir, que a carteira está cheia. Então é dinheiro fácil. Um dinheiro fácil porque eles querem é depois proporcionar assim, acho que é prazer, né, para as meninas, para as amiguinhas. Porque eles não eram de boa índole e eles eram mais aceitos pelas meninas do que os bons meninos aqui na escola. Ainda a gente fala né: nossa! Parece que tem um imã que atrai essas meninas pro lado ruim. Mas o imã é isso: eles darem tudo o que elas querem. (E2 agente de organização escolar).

Igualmente, os colegas de classe, em sua maioria, consideram que o grupo de amigos pode influenciar o adolescente na prática de ato infracional. Para C2, além das amizades, a maneira como foi criado pode compeli-lo à prática de delitos. P1 concorda com este quanto às relações de amizade e acrescenta sua influência no que se refere ao uso de drogas:

Eu acho que foi a criação dele perto dessas pessoas e as amizades também. (C2).

Ah, depende. Tem vezes que você vai pra essas coisas por causa de amigos, que se dizem amigos não é? Aí você se envolve com drogas e tem vezes que seus pais não querem te ajudar com drogas, aí você faz essas coisas como vandalismo, roubos. Ah... depende do caso. (P1).

Outra causa apontada é o tempo ocioso. Para ED2 a falta de atividades pode resultar na permanência dos adolescentes nas ruas durante o horário de trabalho de seus pais, e culpa o ECA por não permitir que ele se ocupe trabalhando.

[...] ficam desse jeito, porque eles ficam soltos na rua. Talvez por causa dessa mudança no Estatuto, que eles não podem trabalhar com 12 anos, que não pode isso, não pode aquilo, eles estão ficando ociosos em casa. O pai tem que trabalhar pra sustentá-los, eles estão aprontando, estão tendo liberdade para fazer coisa errada. Então, para eles fica mais fácil seguir de errado do que um certo, né. Então eu acho que é isso. (ED2 agente de organização escolar).

Assim, ter sido expulso da escola foi considerado pela maioria dos profissionais como um fator que poderia levar o adolescente a entrar em conflito com

a lei, por contribuir para que o adolescente fique com muito tempo ocioso. Como se vê, a expulsão da escola é importante neste sentido:

K2 justifica seu ponto-de-vista assim:

Ah, pode. [...] eu acho que a rejeição é algo assim muito terrível na vida da pessoa. A exclusão, então! Eu acredito que muitas vezes nós pecamos por querer deixar as pessoas de lado, quando talvez, uma palavra da gente, um toque diferente. Existem momentos que a escola até busca, até busca ajuda, parcerias com outra escola pra esse aluno mudar de ambiente e isso eu acho bom. Agora, deixar esse aluno fora da escola, ai que bom, que alívio, isso eu acho que é muito errado, porque, com certeza a gente está contribuindo para aluno na rua, para cometer ato infracional, é pra ir pra um lado que realmente não convém. (K2 professora-coordenadora).

A entrevistada considera que esse ato de exclusão feito pela escola é altamente maléfico porque o aluno provavelmente passará grande parte de seu tempo nas ruas, nas quais poderá incorrer em ato infracional.

Para outros, como D1, a expulsão da escola é consequência, e não fator desencadeante:

[...] quando ele é expulso da escola é porque ele já aprontou muito dentro da escola. Ele teve todas as chances pra fazer e não fez. Então, é em último caso só que acontece isso. (D1 professora).

Essa fala parece legitimar a atitude da escola quando expulsa os alunos que não se adequam às normas definidas por ela. É importante observar ainda que as ponderações anteriormente feitas por K2, contrapõem-se a essa postura.

Os colegas, em sua maioria, estão convictos de que ser expulso da escola pode contribuir para que um adolescente cometa ato infracional. MM1 e F1 defendem assim seus pontos-de-vista:

Vai ajudar mais. Tudo bem porque aqui acaba talvez eles aqui, mais é igual é, são dez para as onze, é um tempo que ele está meio preso aqui. Se você tirá-lo daqui ele vai ficar com esse tempo vago, então pode ser que como ele não tem nada pra se ocupar ele acaba fazendo coisas erradas. Eu acho que ajuda mais ele fazer coisas erradas. (MM1, colega).

Ele ser expulso, tal. [...] isso é um fator que pode levá-lo sim, pode levar, ele fora, Agora [...] às vezes não adianta a escola querer se o aluno não quiser também. (F1, colega).

Consoante observado na argumentação feita por MM1, mais uma vez o tempo de permanência nas ruas devido ao ócio é apontado como fator relevante para a transgressão das normas legais. F1, a seu turno, embora concorde que ser privado da educação em decorrência da expulsão escolar possa trazer para o

adolescente as conseqüências já abordadas, ressalva que este também tem que fazer a sua parte, se quiser permanecer na escola.

MM1, pelas mesmas razões, questiona as leis que protegem o trabalho infantil e adolescente:

Eu acho que hoje, o adolescente... não sei, o nosso país acaba, eu acho que o adolescente ele começa a trabalhar muito tarde. Hoje em dia fala, que o menor não pode trabalhar, mas eu não sei, eu penso que o menor, ele tem que trabalhar, ele tem que ocupar a cabeça dele. Ele tem que estudar sim, só que ele tem que aprender a dar valor às coisas que ele tem, desde novo, porque, olha, um adolescente hoje, um menino, com quinze não poder trabalhar, com dezesseis pra cima. Dezesseis pra quase dezessete. Daí ele não tem experiência nenhuma. Daí, quando chega dezessete, empresa nenhuma quer pegar ele porque ele vai alistar. Ele vai alistar e até ele fazer o alistamento, já está com quase dezoito. Um menino de dezoito anos, olha quanta coisa ele já pode ter feito. Então se ele ocupar a trabalho, a fazer as coisas, é, trabalhar de dia, estudar a noite, então isso daí eu acho que acaba ocupando mais a cabeça dele pra não ficar tão vazia. Porque ele fica em casa e acaba fazendo uma coisa ou pensando em bobeira, então, eu penso que ele devia trabalhar sim, desde novo, porque, não sei, agora é que mudou muito essa lei, mas eu me lembro que eu comecei a trabalhar numa empresa [...] aqui, com onze anos, eu trabalhava. Então, isso era importante porque a gente aprendeu a dar valor, desde pequeno, no dinheiro. A gente sabia quanto custava as coisas. Trabalhava e estudava e hoje estuda e não trabalha. Quer dizer, o pai sustenta e o dinheiro que o pai dá pra eles irem passear, eles ainda acabam usando droga. Você vê. Isso daí acaba sendo muito prejudicado. (MM1).

As ponderações de MM1, conforme visto, enfatizam a importância do trabalho e criticam a sua proibição para o adolescente. Ela argumenta que trabalhando durante o dia e estudando à noite ele irá ocupar o seu tempo e, dessa maneira, saberá valorizar o dinheiro conseguido, além de ficar livre do envolvimento com drogas, um dos fatores que segundo ela, ocasionam o conflito com a lei.

Conforme visto, vários são os motivos apontados como possíveis desencadeadores de ações que levam o adolescente a entrar em conflito com a lei.

Procuramos então saber quais eram os sentimentos que os alunos egressos do NAIA despertavam nos entrevistados e, para tanto, iniciamos perguntando se eles sentiam-se constrangidos na sua presença. Os profissionais foram unânimes em dizer que não.

Já os colegas de classe estão divididos quanto a isso: E3 respondeu afirmativamente, P1 disse se sentir um pouco constrangido e os três outros afirmaram não se constrangerem. Dois deles se expressaram assim:

Ah, eu acredito assim na recuperação do ser humano não é? Porque, ele passou aí por toda essa etapa aí, ele sabe o que deve fazer bem na vida

dele. Estando perto de mim, tal, não arriscando a minha vida também, está tranquilo, normal. Todo mundo erra, não é? (F1).

Ah, quando ele estava com algum problema comigo que ele queria ainda bater em mim sim, nossa eu não queria ficar na dele, mas agora que eu já conversei com ele, agora ele é amigo meu também. (C2).

Como visto, ao mesmo tempo em que F1 afirma acreditar na possibilidade de recuperação de todo ser humano, ressalva dizendo que não se sente constrangido desde que não corra risco de vida. Para C2, o não constrangimento depende da garantia da sua segurança física.

Em geral, profissionais e colegas disseram não sentir medo do adolescente em conflito com a lei. Quanto ao sentimento de pena, embora tenha havido divisão de opiniões, este motiva a maioria.

A perspectiva de um adolescente traçar novos rumos para sua vida através da formulação de outro projeto de vida parece ser difícil, e por isso divide as opiniões, tanto de profissionais quanto de colegas. A maioria dos entrevistados acredita ser possível, um acha que não e alguns têm dúvidas:

Se ele for firme, ele consegue. (R1, agente de organização escolar).

Depende do próprio aluno, do próprio indivíduo né. (E3 colega).

Novamente aqui a vontade pessoal é reafirmada como determinante nos processos de mudança.

Contrariamente, MM1 acredita que não, e utiliza estes argumentos:

Eu acho que não porque ele tem irmão que faz isso (*referência feita a tráfico de drogas, mesmo auto infracional cometido por M1*). O irmão foi pego na casa dele porque ele não tem pai próximo. Pai ajuda, pai dá dinheiro. Então eu acho que não. Tomara a Deus que não aconteça, mas pode ser que mais para frente acaba fazendo de novo. [...] agora tem caminhos sim, tem lugares sim. Primeiramente, como eu já falei pra você, ele tem que aceitar bastante, primeiramente ele ajudar a mudar a vida dele e depois procurar os caminhos bons porque tem caminhos bons. (MM1, colega, grifo nosso).

D1, F1, P1 e C2, por sua vez declaram ter dúvidas:

Eu não sei. Tenho dúvidas. Quando ele sai da internação ele volta a se encontrar com os amigos antigos, a mesma situação familiar, então não sei. (D1 professora)

Às vezes assim, ou pode mudar, ou se estragar não é? Porque já está com a ficha, tipo o que os outros falam aí, ficha suja aí e tal, ou pode se estragar, tipo, é já foi preso e tal, mesmo porque na vida ainda tem gente que gosta não é? É então fui preso então vou cair tudo de cara mesmo e vou arrebentar tudo o que tem que arrebentar. Eu penso assim já [...] se ele cometeu um erro, bom não está sendo não, mas ainda há tempo dele mudar. Se ele mudar esse destino dele aí, mais se ele continuar esse destino, a vida, a vida errada é você terminar numa cadeia ou morte. [...] tem, caminho de vitória, só se ele for seguir o caminho da vitória e aí ele vai ser, sei lá, ou bom ou excelente e ajudar os outros que querem também se espelhar neles, para conseguir. (aluno F1).

Alguns ainda acham que podem ser felizes com o que fazem, com droga, sei lá. A pessoa tem como você ser feliz, depende dela, sem entrar de novo nesses caminhos (P1, colega).

Se eles receberam um baque muito grande por causa da internação, por causa do que aconteceu com eles, então [...] ele vai querer sair dessa vida num instante, mas agora, se pela criação dele, pelo que ele aprendeu, se ele gostou, mesmo com o baque, que ele foi às vezes preso, se não mudar de comportamento, ele vai continuar. (C2, colega).

Conforme se constata, apesar de os entrevistados serem unânimes ao considerarem o desejo próprio como o impulsionador das mudanças almejadas, ponderam que, isso por si só não basta. Ao contrário, em sua avaliação apontam diversas circunstâncias que podem dificultar e até mesmo impedir que ele altere sua trajetória de vida. Senão vejamos: D1 diz ter dúvidas quando ocorre de o adolescente voltar para o meio em que esteve quando cometeu o ato infracional e continuar a viver sob as mesmas condições familiares, e convivendo com o mesmo grupo de amigos; P1 acredita que alguns não conseguirão, por se comprazerem com as atitudes errôneas; F1 considera que pode ou não acontecer, pois, na sua avaliação, o fato de o adolescente já ter sido implicado judicialmente, poderia levá-lo a supor que não seria mais aceito socialmente, e em decorrência disso, desistir de investir em mudanças. Note-se ainda o vaticínio que faz ao dizer que se o adolescente não procurar alterar os rumos de sua vida, irá para a cadeia ou encontrará a morte; C2 argumenta que, mesmo vivendo o trauma causado pela internação, dependendo de como foi criado por seus familiares, de suas vivências e das escolhas que tiver feito para si, não conseguirá mudar e, finalmente, MM1 não acredita na possibilidade de mudança, em virtude do ambiente familiar propício para prática de delitos e da ausência paterna.

Ao falar sobre as possibilidades dessa recuperação, juntamente com a vontade pessoal, o papel da família é mais uma vez retomado. Ele foi apontado pela

maioria dos profissionais como a principal causa responsável pela promoção das mudanças desejadas na vida do adolescente em conflito com a lei, como diz R1:

Eu acho que a família é o primeiro passo, né pra ajuda. Se fosse a minha família eu acho que ficava entre a minha família. E, pode ser na psicóloga, né. Família, tem que ter é pra ajudar. (R1 agente de organização escolar).

Embora todos os profissionais reconheçam ser a família essencial na promoção dos processos de ajuda de que necessita o adolescente, defendem, outrossim, que sozinha, ela não consegue. As razões que embasam seus argumentos foram elencadas a seguir:

Tanto a família quanto a sociedade e os políticos que prometem e não faz nada. (R3, agente de organização escolar).

Chega num ponto que os pais têm que pedir ajuda. (ED2, agente de organização escolar).

Tem que ter ajuda de todos. (I3, diretor).

A família sozinha não vai conseguir (T1, vice-diretor).

Eu acho que a família já está fragilizada tanto quanto o menor. Então se ela não tiver apoio de outros meios, eu não sei, eu acho que ela tem que ter um trabalho com psicólogos, com grupos de apoio, reuniões. A família, mesmo, às vezes a família esta desestruturada. O marido, a mulher, eles precisam ter apoio pra tentar ajudar os filhos, porque se não eles não conseguem. É muito difícil. Isso, o fato de um menor infrator, desestrutura a família toda e aí ele sozinho, ele não consegue sair, porque na família é o único lugar em que eles se sentem seguros, apesar de rejeitarem às vezes, mas eles sabem que, são as únicas pessoas que eles realmente vão ter apoio, de verdade. (D1 professora).

Eu acho que a família com certeza tem um papel prioritário ali, mas eu acredito que se ele já chegou a cometer um ato infracional eu acredito que a família também já está complicada, não é? Está com uma desestrutura. Então, com certeza, a família precisa da escola... precisa, às vezes de um acompanhamento, precisa de pessoas que possam estar ajudando. Sozinha é difícil sair de uma situação. Porque, você pensar num filho não é, alguém próximo, eu acho que a pessoa está muito mais abalada do que outra pessoa que está por fora do problema, né. (K2 Professora-coordenadora).

Olha, eu acho que caberia, mas, se a família é desestruturada ela não tem condições pra fazer isso. Ela não consegue. Nós temos casos aqui, que não é caso de NAIA, e você vê que a mãe não tem mais, o pai, eles não têm mais rédeas sobre os filhos. Eles chegam aqui e eles falam: eu não sei mais o que fazer. Então, não precisa chegar ao extremo. Você vê que muito antes, os pais já perderam as rédeas da coisa, né. (E2 Professora).

Tem famílias que não tem estrutura nenhuma. Se você pensar numa família que vem lá sem condições nenhuma, mal tem um emprego, mal tem o que comer, também não tem cultura, é difícil esperar tudo dessa família. (B3 professora).

De acordo com o que se observa, D1, K2, E2 e B3 consideram que a família nem sempre tem condições de contribuir para viabilizar a consecução de outro projeto de vida pelo adolescente autor de ato infracional, pelo fato de, comumente vivenciar situações problemáticas, dentre as quais, falta de estrutura, fragilidade emocional e carência de condições dignas de vida. Isso gera, segundo eles, a perda das “rédeas” sobre os seus filhos e a conseqüente transferência do seu papel para a escola na educação dos mesmos. Note-se também que R3 atribui à sociedade e aos políticos a responsabilidade pela co-participação na viabilização desses processos e critica o não cumprimento das promessas feitas por estes últimos, no sentido de promover ações que contribuam para a transformação dos projetos em realidade.

I3 defende a religiosidade e a presença da família como fatores que podem contribuir para evitar o cometimento de ato infracional:

A pessoa ter uma religião, também algo em que se apegar, não é? Isso aí ajuda bastante ela crescer ali em grupo. Por exemplo, na minha Igreja eu dou palestra para os pais. É justamente para evitar isso daí. Então, quando ele é cercado de amor com a família e tem um grupo que os pais sabem com quem que ele está, porque a Igreja fica muito mais fácil, o pai acompanhar. Então isso aí também ajuda – a religião. (I3 Diretora).

Á esse respeito, os cinco colegas também atribuem à família a maior responsabilidade pela promoção desejada, todavia MM1 pondera que o processo educativo é marcado pela incerteza:

Eu tenho uma filha. Então, eu fico pensando assim: como é difícil criar filho. Você vê, meu pai, fez de tudo, tentou criar a gente de um jeito e a gente ainda fazia coisa errada porque acho que a cabeça ... [...] Hoje, depois que a gente amadurece mais, a gente vê tudo o que a gente fez e como é difícil. E quando um pai está falando ele não está falando por maldade. Ele quer ajudar. E hoje eu tenho uma filha de dezesseis anos que é a idade que estou com os meus amigos de classe. Então eu vejo eles hoje e eu fico imaginando: será que eu estou comportando certo, será que eu estou ajudando minha filha? (MM1, colega)

MM 1 e outros dois colegas, P1 e C2, ressaltam que não depende só dela:

[...] a família e ele também precisam assim se ajudar não é? Ele e a família. Eu acho que primeiramente ele tem que aceitar e a família ajudar e uma coisa que eu sempre pensei é, a primeira coisa quando ele quer mudar, ele tem que trocar os amigos. Ele não pode continuar com aquelas mesmas más companhias, senão não vai resolver nada. (MM1, colega).

Acho que não é só a família. Acho que as pessoas, sendo eles autoridades, ou não, devem conversar com ele. (C2, colega).

Ah depende muito não é? A família unida você pode ajudar muito o infrator, mas depende muito dele também para, se não depender da força de vontade dele, então não adianta nada e... [...] Ah, eu não quero fazer mais isso. Sei lá. (P1, colega).

A maioria dos colegas de classe aponta alguns amigos e representantes da sociedade, sejam eles autoridades constituídas ou não, como co-responsáveis para que o adolescente em questão possa vislumbrar outros percursos para a sua vida.

Saliente-se que, se os entrevistados discutem o papel da família, ora vendo-a como necessária e ora como incapaz de ajudar o adolescente, alguns também falam sobre o seu próprio papel frente ao adolescente que infringiu a lei.

Todos os profissionais, à exceção de B3, afirmam sentir vontade de ajudar o adolescente, embora declarem que nem sempre sabem como fazê-lo, e que isso pode, inclusive, provocar certa angústia, conforme diz a agente:

Sabe quando você quer fazer alguma coisa para eles não fazerem as coisas erradas, mas não sabe como? (R,1 agente de organização escolar).

K2 acredita que pode contribuir através do diálogo, no qual procura demonstrar que errar faz parte da natureza humana e que, portanto, aquele adolescente não é o único que erra.

Foi o que eu falei...[...] Querendo ou não, a gente fala, ah, é nós não somos aqui a família, mas eu penso assim, como uma pessoa que não estivesse dentro da escola que eu pudesse...[...] Um ser humano. De repente você pode fazer a diferença falando alguma coisa pra essa pessoa. Contando alguma coisa que você já passou também, para que ele possa entender que todo mundo pode errar, não é, mas que a gente tem que procurar acertar. É nesse sentido que eu acho que posso estar ajudando. É o que eu faço. (K2, professora-coordenadora).

Para ED2, a sua ajuda está condicionada ao interesse que o adolescente demonstre de querer ser ajudado.

Ah, a gente até tem vontade de ajudar mas você vê que ali não tem interesse, né. Não vem da parte dele. Ele não quer isso. (ED2 agente de organização escolar).

Já para B3, a ajuda dependeria da proximidade que ela teria com o aluno

Ah, só se eu estivesse envolvida com o aluno. Já se fosse uma pessoa distante, acho que não. (B3 professora).

As opiniões dos colegas estão divididas: MM1 afirma que sim, F1 que não, e E3, P1 e C2 expressam dubiedade de sentimentos, conforme se vê:

Alguns momentos sim, mas outros acho que a atitude dele, ele escolhe a atitude, acho que não. (C2).

Ações e políticas relacionadas ao adolescente, tais como: denuncia às autoridades competentes sobre maus-tratos ou abusos sofridos, oferta de programa de inserção social, principalmente ao mercado de trabalho, e outras políticas voltadas para as suas necessidades, foram consideradas importantes por oito profissionais nos processos de inserção e/ou reinserção social do adolescente autor de ato infracional como exemplificado em nestas falas:

Eu acho que desde que seja um programa que tenha um bom alicerce, que realmente tenha um propósito, clareza, sim, porque às vezes você fazer alguma coisa assim, só pra falar que está fazendo, porque existe, como tantas coisas que a gente vê que estão acontecendo, que entristece a gente, principalmente na questão da educação, então não é válido, não é? Acho que tem que ser algo que, quem está mexendo com isso tenha um propósito, que realmente tenha objetivo que possa mudar e ajudar esse jovem, aí sim. (K2, professora-coordenadora).

Ao fazer essa ponderação, K2 defende o desenvolvimento de programas, mas salienta que é necessário haver clareza quanto aos seus propósitos, além de tecer críticas à educação oferecida a esse segmento populacional.

A sociedade, os políticos podem ajudar de uma outra forma a educação no Brasil. Todo mundo junto, porque sozinho ninguém vai conseguir resolver nada. (T1 vice-diretora).

Conforme se vê, T1 considera que a escola desempenha o papel mais importante quando se trata de processos reeducativos, todavia, salienta a co-responsabilidade dos representantes políticos e de toda a sociedade.

Entretanto ED2, em seu depoimento, relativiza a situação quando se discutem os maus-tratos, e culpa o ECA:

Esses abusos sim, ajuda sim. Só o que eu não acho certo é que essa lei do Estatuto aí, que a mãe não pode dá um corretivo no filho que o vizinho corre ligar pra polícia e a polícia vem, porque eu já dei varada no meu filho.

Nunca espanquei, nunca. Eu acho que vale a pena sim, você dar uma varada nas perninha e agora tão levando (*referência feita aos Conselheiros Tutelares*) por causa daquela varadinha. (ED2, agente de organização escolar, grifo nosso).

Convém salientar que, se os entrevistados falaram de seu papel pessoal frente a estes adolescentes, eles também discutiram que, junto à ação individual, são necessárias ações sociais e coletivas relacionadas a políticas públicas, que promovam: a integração e reintegração social e ao mercado de trabalho, o apoio de profissionais de diversas áreas e a não discriminação ao egresso de instituições sócio-educativas e à escola. Entretanto, o ECA é, segundo os próprios depoimentos, pouco conhecido, o que não impede de ser criticado.

No que concerne ao conhecimento das medidas sociais de proteção à criança e ao adolescente previstas no ECA, todos os profissionais fizeram algum tipo de comentário, dentre os quais se destacam:

Olha, o Estatuto da Criança ampara a criança, principalmente assim, de maus-tratos. E também não só é responsabilidade do poder público, mas nossa também de estar acompanhando pra ver se a criança não recebe nenhum tipo de maus-tratos. Eu acho que foi muito bom o Estatuto da Criança, mas, também há necessidade de um melhor acompanhamento no sentido de orientação pra essas crianças que vêm já com problemas, às vezes de casa, então a gente vê dificuldade nesse sentido aí. (I3 Diretora)

Razoavelmente. Alguns pontos, assim, não de ter lido na íntegra. Mais o que a gente ouve falar nas reuniões, não é? Os direitos do adolescente, que privilegia o diálogo, que está tentando evitar a questão da violência, com o adolescente, com a criança, protegendo. Penso também que, no caso de agressão dos pais. Tem agora, o Estatuto permite mais denúncias, esse tipo de coisa. Que tem talvez o Conselho Tutelar que auxiliar também nessa questão, eu acho que veio também depois do Estatuto, não é, esse tipo de coisa, mas não que eu tenha lido o texto na íntegra. (B3 professora).

É eu já li assim. A gente guarda algumas coisas. Eu peguei um livrinho aqui da biblioteca mesmo, para eu ler, porque era para um concurso. No último concurso (*concurso público estadual para cargos administrativos escolares*) tinha umas perguntas sobre isso daí. (ED2 Agente de organização escolar, grifo nosso).

Mais ou menos, porque eu trabalhei o ano passado com duas classes um pedacinho do Estatuto, dos direitos que eles tinham, dos deveres, para, tentando disciplinar eles, mostrando que eles tinham direitos e deveres, inclusive, num livro didático que nós usamos aqui na escola tem. Não sei o quanto do Estatuto tem, mas eu conheço um pouco só. (D1 professora).

De alguns direitos que eles têm, não é? Mas, é pouca coisa. É só o que a gente tem mais base mesmo, o que a gente acha mais certo pra eles. (R3, agente de organização escolar).

Também o colegas, sem exceção, manifestaram-se positivamente quanto ao assunto em pauta, conforme se verifica nas falas abaixo:

Não muito bem. Já ouviu falar. Soube que nele está incluído os direitos e dever da criança e do adolescente. (E3, colega).

Ah, já ouvi falar muito pouco, assim, a gente acaba não se informando tanto não é? Como é pra ser informado. (MM1).

Eu conheço por nome só, o que os outros falam aí na escola, mas eu não sei a que se refere... [...] Em conversa com alunos ou com os professores e coordenadores, eles citam, mas não dizem o que é. (P1).

Esses depoimentos, tanto dos profissionais quanto dos colegas, indicam que a maioria das pessoas ouvidas desconhece o referido estatuto e isso fica evidente quando declaram “ter ouvido falar” e conhecer “só de nome”, “muito pouco” e “mais ou menos”. É intrigante verificar que, mesmo afirmando que trata desta questão com seus alunos, utilizando-se, para tanto, de um livro existente na escola, a professora admite saber pouco sobre esta legislação. Outros entrevistados afirmam conhecer somente alguns de seus aspectos, tais como, os relativos a direitos e deveres, ao amparo à criança e ao adolescente no caso de maus-tratos e à criação do Conselho Tutelar. Todavia, não mencionam sequer aqueles considerados principais. Essas falas demonstram pouquíssimo conhecimento deste importante diploma legal por parte de professores, gestores e agentes de organização escolar, valendo registrar que os depoimentos dos alunos confirmam isso. É importante frisar que as pessoas ouvidas reconhecem a importância das políticas sociais, mas parecem desconhecer o ECA ou conhecer apenas poucos aspectos deste, embora hoje, seja esta norma a grande orientadora e impulsionadora das políticas públicas.

Todos os profissionais indicam que têm conhecimento da existência do NAIA e sabem da sua destinação, embora demonstrem desconhecer que a UIP é uma unidade localizada dentro do NAIA, na qual ficam internados os adolescentes:

É que para o NAIA vão adolescentes infratores. Chegando lá eles ficam até 45 dias e lá eles têm aula também, normal. (T1 vice-diretora).

Olha, muito pouco. Eu nunca fui, nunca estive lá. Que é um lugar que recupera os menores infratores quando eles cometem alguma infração. É só isso que eu sei. Eles eram levados pra FEBEM e então eles iniciaram uma unidade pra cá. É regional, não sei como eles chamam o NAIA. É regional? (D1 professora).

Bom, eu já ouvi falar do NAIA porque eu já tive assim, experiências com alunos. Eu sei que é um local onde se o aluno, a criança comete algum tipo

de infração, ele vai pra esse local pra ser reconduzido. Acredito que sim, que deve ser feito um trabalho para que esse aluno possa voltar, para sociedade, para escola e acredito que eles façam um acompanhamento. (K2 professora-coordenadora).

Sim, aqui é a escola vinculadora. (I3 Diretora).

Já. Só sei que são pessoas, são adolescentes, não é, que praticaram algum delito e que são levados pra lá e lá eles têm alguma assistência e depois saindo de lá eles são encaminhados para as escolas pra que sejam inseridos, dentro da sociedade novamente. (E2 professora).

Já. Ouvi dizer que é um centro de recuperação de menores, num modelo diferente da FEBEM, que tenta recuperar realmente o adolescente, o jovem, não é? Que tenta colocar ali talvez alguns valores, trabalhar com a questão mesmo, da auto-estima, desses jovens, pra ver se ele consegue se reintegrar à sociedade, já que o modelo FEBEM está falido, não é? Já se provou que o pessoal que vai pra FEBEM, não tem, não sei, acho que menos de 10% consegue se recuperar depois. Então, lá eu acho que está dentro desse Projeto do Estado de São Paulo, parece que tem outros tipos, assim parecidos em outras regiões. Já ouvi falar de um padre, lá, começou alguma coisa desse tipo pra tentar recuperar os jovens. (B3 professora).

Não muito. Eu só sei que onde os alunos vão pra lá quando não estão se comportando muito bem, mas assim, eu não sei muito bem o que é realizado lá. (R3 agente de organização escolar).

Ah, eu sei que o NAIA é assim, é pra internar essas crianças, é os adolescentes delinquentes, não é? Acho que é o que eu sei disso, que eles ficam lá porque são de menores, porque não tem cadeia pra menor. Seria tipo uma FEBEM não é, desativada? (ED2 agente de organização escolar).

Cabe ressaltar o depoimento da professora, que parece não acreditar na possibilidade de recuperação dos adolescentes nessas instituições:

Eles são levados pra lá, pra tentar recuperá-los, embora eu saiba que as coisas não acontecem muito bem não desse jeito. (D1 professora).

Da mesma forma, todos os colegas disseram saber da existência do NAIA e a que se destina essa instituição. A maioria falou a respeito:

Falar a verdade pra você, eu nem sabia onde era ele. Eu fiquei sabendo depois que eu entrei na escola, você acredita? A gente acaba trabalhando e o dia-a-dia corre assim, e a gente acaba nem... nem se informando das coisas que acontecem, aí conversando é que os meninos falaram aonde é o NAIA agora, mas assim eu não me informava, nem sabia onde era... [...] Eu acho que é um lugar pra recuperação de jovens adolescentes de menores, é isso? (MM1).

Tipo, qualquer coisa que acontece com criminalidade, essas coisas assim? (F1).

É um detento para menores, não é alguma coisa assim? (P1).

NAIA, agora tenho na lembrança que eu já vi um lugar desse. Eu sei que tem a ver com menores, se eu não me engano. Vi semana passada. (C2, colega).

Como se vê, alguns dos entrevistados declararam saber apenas tratar-se de um local para onde são levados os adolescentes que entram em conflito com a lei, enquanto que a maioria possui alguma noção do que seja o NAIA e daquilo que consideram ser seus objetivos. Nesse sentido, apontam alguns aspectos do trabalho lá realizado, tais como: é uma unidade distinta daquelas que se tornaram conhecidas genericamente como “FEBEMs”, é local de internação de adolescentes por um período máximo de quarenta e cinco dias e proporciona educação escolar. Todavia, ao reportarem-se à instituição em questão e à sua destinação, recorrem às seguintes palavras ou expressões: “lugar para recuperar menores infratores”, “centro de recuperação de infratores diferente da FEBEM”, “lugar para internar adolescentes delinquentes”, “qualquer coisa que acontece com a criminalidade”, “detento para menores” e “local para onde vão pessoas que cometeram delitos”. Isso tudo é profundamente revelador, na medida em que traz à tona não só o desconhecimento acerca de aspectos básicos dessa importante política pública - prevista e impulsionada pelo ECA - como explicita preconceitos fixados pela sociedade em relação ao adolescente que infringiu normas legais. Conforme visto, os entrevistados, em sua maioria, demonstraram que seus conhecimentos a respeito do tema discutido são superficiais, decorrentes mais de “ouvir falar” do que de informações buscadas a respeito.

Relativamente à existência de um trabalho escolar dentro do NAIA com os adolescentes privados de liberdade, a maioria dos profissionais respondeu afirmativamente, embora tenha declarado desconhecer como é desenvolvido e o que representa em termos de continuidade de estudos daqueles alunos:

Só ouvi alguma coisa de determinados alunos que vieram pra cá...mas a percepção que eles têm é completamente diferente da percepção que nós temos aqui. Enquanto escola, ensino fundamental. É que pra eles é tido assim, como esse aluno é excelente, para nós não estaria perto do excelente. Eu não sei se lá dentro eles conseguem mostrar alguma coisa porque eles estão... é, vamos chamar de confinamento, propicia isso e aqui, por ele estar aqui, com todo esse sistema que nós temos aqui, então eles escampam, não é? No caso do aluno que eu estou me referindo é um aluno que é avesso a fazer alguma coisa. Ele faz quando ele tem vontade, quando quer, quando se sente bem. Então ele não demonstra a potencialidade que tem. (E2 professora).

Sabia. Inclusive eu tive acesso a algumas atividades dele (*referência feita a ME2*). Chegou uma pasta pra mim... E olhei a pasta e eu vi todas as atividades que ele fez. Ele tinha redações, ele fez um bom trabalho lá. Você vê que ele acompanhou legal. Não sei quais os objetivos. Mas deu pra ver

que ele não ficou parado, que ele desenvolveu alguma coisa. [...] Eu sinto que tem algumas falhas, por conta de alguns alunos que eu sei que já voltaram, não só nesta escola como em outra U.E. (*Unidade Escolar*) que eu já trabalhei, dando aula, e às vezes a gente percebe que o aluno volta até pior, mas eu não posso falar muito por conta de nunca ter ido até lá e ter feito um acompanhamento de perto. Então é difícil a gente criticar sem a gente conhecer de perto o trabalho. Mas eu acredito que a intenção é a melhor. (K2 professora-coordenadora, grifo nosso).

Um menino falou pra mim... falou que estava estudando, eu fiquei estudando lá. (R1 agente de organização escolar).

Ah, uma vez nós tivemos uma moça aqui, que ela era do NAIA e ela veio a algumas reuniões nossas, aqui e ela comentou alguma coisa, não é? Que lá eles procuraram trabalhar textos que falam da auto-estima, trabalhos manuais ou alguma coisa que valorize o potencial desse adolescente. Acho que é mais ou menos por aí. (B3 professora).

Eu soube através de uma outra pessoa que é a reeducação deles, até a educação por parte de escola, porque a professora soube que tinham sido contratados pra trabalhar lá. (ED2 agente de organização escolar).

Olha. Nos jornais da cidade é publicado isso e conversando com pessoas também, a gente fica sabendo. (vice-diretora).

Causa-nos estranheza a afirmação feita por T1 quanto a tomar conhecimento do trabalho pelos jornais, uma vez que ela mesma relata quais são as providências que adota quando, por ocasião da matrícula, recebe os documentos expedidos pelo NAIA, comprovando a participação dos alunos no processo de escolarização desenvolvido através do *Projeto Educação e Cidadania*:

Lê, toma conhecimento, vê como o aluno está e arquiva no prontuário do aluno dentro da escola. (T1 vice-diretora).

Todos os colegas de classe disseram nunca terem ouvido falar que durante o período de sua internação, os adolescentes estudam na UIP do NAIA, tendo F1 demonstrado surpresa ao ser informado por nós:

Não, sabia não. É real? Estuda? Poxa, eu não sei direito o que se passa lá. (F1, colega).

Sobre o trabalho de escolarização, desenvolvido no NAIA através do *Projeto Educação e Cidadania*, consideramos importante perceber que, embora a maioria dos profissionais declare ter conhecimento da existência de um trabalho escolar e cite alguns pontos sobre os quais este se assenta, desconhece que ele garante ao adolescente os mesmos direitos que teria caso estivesse freqüentando a escola

regularmente em liberdade, ou seja, que os currículos trabalhados e as aulas freqüentadas habilitam-nos a prosseguirem seus estudos normalmente. Essa constatação é intrigante porque, conforme já relatado, quando da criação da classe e da implantação do *Projeto Educação e Cidadania*, realizamos reuniões com os gestores de todas as escolas do município, nas quais foram explicitados os objetivos daquele atendimento escolar e os pressupostos do Projeto em questão. Orientamos também esses profissionais sobre a importância da documentação comprobatória a ser entregue na escola, com a finalidade de assegurar, não só a continuidade dos estudos dos alunos egressos do NAIA e de comprovar os saberes, conhecimentos e habilidades adquiridos e desenvolvidos, bem como, a sua freqüência durante o período em que esteve internado. Frisamos ainda a relevância da sua inclusão escolar e do acompanhamento dos seus estudos. Por essas razões, as declarações dos entrevistados parecem revelar que as orientações e recomendações feitas na referida reunião com os gestores não foram difundidas e tampouco trabalhadas com a equipe pedagógica da escola.

II - O adolescente autor de ato infracional e a escola⁴⁹

Os gestores, professores e funcionários, ao falarem sobre sua rotina de trabalho, destacam os problemas decorrentes da falta de funcionários; de muita burocracia; de pouco tempo para cuidar da parte pedagógica; da falta de apoio de pessoal de outras áreas, para ajudar a enfrentar certos problemas, como, por exemplo, o envolvimento de alunos com drogas, lícitas e/ou ilícitas; desinteresse pelo aprendizado; desrespeito e agressividade para com os professores e funcionários; sobrecarga de trabalho pela necessidade de ter dois empregos; o prazer que sentem por darem aulas; pelo contato com crianças e adolescentes; pela possibilidade de desenvolverem projetos; por poderem orientar os alunos; pela colaboração dada aos professores, e pelo diálogo que se pode estabelecer com os pais dos estudantes.

Todos os profissionais declaram ter conhecimento de que na escola existem alunos que cometeram ato infracional e alguns contam de que forma se deu o

⁴⁹ Alguns dos temas que se seguem não foram discutidos com os colegas de classe por serem inerentes apenas aos funcionários, no exercício de suas funções.

acolhimento daqueles. Tanto os meios pelos quais souberam de suas presenças, quanto o modo pelo qual se deu o acolhimento, foram bastante distintos:

Sim. Às vezes os próprios pais comunicam a escola que o filho está no NAIA e depois ele retorna à escola. Outras vezes, a Diretoria de Ensino nos comunica. Às vezes também, o promotor, vem ordem judicial, através do promotor [...] Acho que (atualmente) são dois, não são? (T1 vice-diretora).

Eu fiquei sabendo, a pessoa que estava no momento envolvida com o NAIA, antes de trazer o ME2 pra escola esteve aqui, conversou com a gente [...] Eu achei muito bacana porque às vezes a gente reclama porque chega um aluno [...] com determinadas dificuldades, problemas e a gente não sabe nem como lidar, nem sabe o que está acontecendo. Então, esse aluno chegou dessa forma, por seu intermédio. *(a entrevistada refere-se a procedimento adotado por nós, na ocasião, responsáveis pela gestão do Projeto na Diretoria de Ensino de Americana)*. Então, esse aluno chegou aqui e antes houve todo um trabalho. Foi pedido até certo sigilo e da nossa parte houve [...] recebemos esse aluno da melhor forma possível. Se alguma coisa, alguns alunos ficaram sabendo é por conta do aluno, é morar no bairro e acho que... existe a questão da fofoca ou a própria família comenta [...] (K2 professora-coordenadora, grifo nosso).

É o ME2. [...] Olha, foi comentando assim ... muito....em reunião... que ele era proveniente do NAIA. Esse é o primeiro ano que ele é meu aluno. Nunca tive, assim, nenhuma, nenhum pré-julgamento dele porque, como ele não era meu aluno e ele vivia passando pelo corredor, então eu brincava muito com ele. Então, esse ano eu não peguei pesado com ele. Eu comecei conversar um dia. Falei pra ele. ME2 você está jogando sua vida pro alto... Então ele é, me ouve, ouve, ouve, mas não entra... E aí ele desapareceu da minha aula porque pra ele, isso é pegar no pé. (E2 professora).

Tem o ME2. Por enquanto que está aqui é só ele não é? Porque tem o outro matriculado, mas está internado. Quando eu entrei aqui ele já era aluno. Ele já tinha sido aluno aqui. Era 5ª série, mas ele era terrível. Danadinho de arte não é? Aí ele aprontou aqui e a T *(inicial do nome da diretora da escola)* pediu para a família dele transferir ele pra outra escola e por acaso ele foi pra uma escola do meu bairro. (ED2, agente de organização escolar).

Olha, eu já ouvi casos de alguns adolescentes. Por nome, assim, eu não lembro. Eu sei que alguns passaram pelo NAIA e, assim, é, são poucos mesmo. Alguns mais velhos acabaram tendo que sair da escola por alguma coisa que eles fizeram, uns logo foram até pro NAIA e outros não, porque eram maiores de idade... Tem aquele que não respeita, que não adianta, que não entra em sala de aula, mas que não teve que ir pro NAIA, nada, só trocou de escola. (R3 agente de organização escolar).

Tenho. É o caso do... ah, esqueci o nome dele. A orientação assim que eu costumo passar assim para as meninas *(a entrevistada refere-se às funcionárias da Secretaria da escola que fazem a efetivação da matrícula dos alunos)*, é quando nós recebermos, nem passar pra nós, nem para mim para que ele não se sinta assim, diferenciado, o tratamento diferenciado aqui. Então, pra que não se sinta, então eu procuro assim, pedir para elas, nem para mim não pode falar para não ter assim, de ficar falando, os comentários, de repente, sem intenção, não é? (I3 diretora, grifo nosso).

Se eu conheço algum? Eu ouço comentário. Às vezes o aluno chega e, olha: eu não estava vindo porque eu estava internado. e alguns falam, chegam e falam [...] Esses dias, chegou um e eu falei, ô, sumiu da escola! Ele falou: eu

estava internado. Aí eu falei. Você estava doente? Ele falou: não, eu estava no NAIA, estudando lá. Eu nem imaginava ser ele. Ele é um bom menino. (R1 agente de organização escolar)

Sim, claro, temos dois, temos vários acho. Eu dou aula para dois. Um é o D [...] Ele não está vindo. Parou de vir na escola, desapareceu, não sei o que aconteceu com ele, e o J1 que está na 8ª T.A. que continua vindo. Agora, o J1 eu não conhecia não [...] eu conheci ele só esse ano, mas eu fiquei, sabe assim, eu fiquei assim, até assustada porque esse aluno na sala de aula é uma gracinha. Um aluno aplicado. Outro dia até falaram, que gracinha! Ele pede por favor, obrigado. Até eu fiquei assim surpresa com o J. O coordenador que nos avisou que o J1 ele estava faltando porque ele estava no NAIA e que ele iria faltar por algum tempo. (D1 professora).

Vale ressaltar as palavras usadas tanto pela agente de organização escolar quanto pela professora, ambas da Escola 1, quando se confessaram surpresas por não “imaginares” que “um bom menino” ou um “aluno aplicado e cortês” pudesse ser autor de ato infracional. Parece-nos haver, por parte desses profissionais, uma expectativa de que um aluno em conflito com a lei comporte-se mal na escola, não se dedique aos estudos e não tenha civilidade.

Verifica-se também que diversas foram as formas de acolhimento dos alunos egressos do NAIA: na Escola 1 não foi feito um trabalho específico para receber esses estudantes, quer seja através de matrícula nova ou vindo por transferência, quer seja quando do seu retorno à própria escola, depois de cumprir a internação provisória; na Escola 2, a diretora e a professora-coordenadora reúnem-se com os professores e funcionários objetivando prepara-los para o acolhimento dos referidos estudantes. Finalmente, na Escola 3, a diretora orienta os funcionários que fazem a matrícula dos alunos a manterem sigilo sobre sua presença, procurando evitar que haja diferenciação em relação ao demais.

É digno de nota salientar de quantas maneiras e por quais meios a situação dos alunos egressos do NAIA se tornou conhecida pelos profissionais da escola. Senão vejamos: pelos próprios adolescentes; por meio de comunicado dos seus pais; através da supervisora gestora do programa e do setor do planejamento da Diretoria de Ensino de Americana; pela Promotoria de Justiça; pelo Poder Judiciário; em reuniões pedagógicas realizadas na própria escola e na Diretoria de Ensino; em por meio de comentários feitos na escola onde estudam; por intermédio de comunicados feitos pelo professor-coordenador e pela diretora da escola.

Ainda em relação ao assunto em pauta, dois colegas declaram ter conhecimento de que na escola existem alunos em conflito com a lei egressos do

NAIA, um disse que não sabe e dois conhecem estudantes de outras unidades escolares:

Tem. Na minha classe mesmo já. Tem. É o M1. Acho que é esse só. Ele fala. Ele vai ter julgamento agora e ele está com medo de ser preso porque ele era menor mas agora pode ser que ele pode ser preso. Ainda ele é menor né? (MM1).

Sei sim... ele passou pelo NAIA. Ele mesmo já tocou no assunto que ele foi preso. Na hora eu fiquei espantado porque por mim, pelo que eu conversava, pra mim, ele era meio da pá virada, ele fazia muita bagunça mas, nunca foi daqueles de cometer atos desse jeito. E daí, na hora eu fiquei meio espantado. Poxa, o cara, o... Eu não sabia. Daí na hora eu me toquei. O cara é desse jeito, não é? (C2).

Ah eu conheci um amigo meu que ele foi pra lá não é? Ele estava é usando droga, aí ele fez uma coisa errada mas é só também. (P1).

Não, que estuda aqui na escola não, mas eu tenho um amigo que assim sofreu assim, já, por roubo, já passou por lá. (F1).

De acordo com essas falas, percebe-se que todos os colegas souberam pelos próprios adolescentes.

Quanto ao conhecimento sobre o número de alunos matriculados, egressos do NAIA, na Escola 1, a gestora disse serem dois, mas sem demonstrar muita convicção, a professora contou que lecionava para dois, embora acreditasse que existissem mais, e a agente de organização escolar falou que havia um estudante; na Escola 2, todos os profissionais disseram com convicção quantos eram; na Escola 3, a gestora afirmou saber quantos eram, porém os demais profissionais falaram que não sabiam. Conforme visto, somente na Escola 2 todos os profissionais tinham conhecimento sobre o número real de alunos, e isso nos leva a deduzir que nas Escolas 1 e 3, não está ocorrendo o devido entrosamento entre os membros da equipe gestora e os demais profissionais da escola, e também que não deve existir um trabalho diferenciado visando a permanência desses alunos na escola, o que se evidencia quando D1 declara que não existe um acompanhamento especial desses estudantes.

Ao falarem destes adolescentes na escola, as professoras dizem que eles não costumam realizar as atividades por elas sugeridas, e que muitas vezes, se isolam na sala de aula, não querendo fazer as tarefas de grupo propostas, mas que elas procuram modificar essa situação:

eu procuro, eu fico em cima, fazendo com que ele faça realmente. Principalmente o D [...] eu fiquei muito em cima [...] O J1 tem feito todas. Ele não deixa de fazer nenhuma. Ele tem me surpreendido [...] Eu fico muito feliz.

Ele é uma pessoa muito educada, é um amor, tímido. Agora ele está se soltando, quer dizer, ele está uma graça agora. Que quando ele chegou, ele sentou na primeira carteira na frente e ele ficava assim, não conversava. Até ontem, nós tivemos um trabalho em grupo, em dupla e ele quis fazer sozinho. Falei: faz em dupla. Aí ele fez assim com a cabeça (*ela o imitou balançando a cabeça sinalizando negativamente*). Daí ontem ele já se soltou, sentou com o de traz. Achei muito bom a hora que eu vi ele sentado junto com os outros. (D1, professora, grifo nosso).

Olha, como de ontem. ME2 vamos fazer? Não, vou não. Deita e dorme. Também não atrapalha. Às vezes, eu o coloco em grupos, em duplinhas. Ele não faz. Ele conversa com todo mundo que está ao lado dele e o coitadinho, fica sozinho. Mas às vezes ele sai lá de trás, ele puxa uma cadeira senta ali perto de mim. Senta e começa. Surpreende-me. Ele até começa, mas ele desiste. Ele jamais na minha aula começou e terminou de copiar alguma coisa. E tem uma letra bonita, é caprichoso, quando ele quer e, mas você não consegue. Eu, pelo menos, não consigo fazer com que leia, faça alguma coisa, nem que seja assim, uma metade, mas sozinho, ele fazendo. (E2 professora).

Note-se que existe preocupação por parte das professoras quanto ao aproveitamento dos alunos nas suas aulas no que se refere ao relacionamento com os colegas, como por exemplo, incentivar sua participação em grupos. Contudo, mesmo apontando para certo isolamento desses alunos na sala de aula, os demais profissionais da escola disseram que eles costumam participar das atividades coletivas extra-classe.

Os profissionais, ao falarem destes alunos, contextualizando-os frente aos demais, apontam que eles não se distinguem dos outros, pelo menos no que se refere à disciplina na escola:

Não, eu acho que é normal. Eu acho mais difícil trabalhar com criança, com essa turminha do que com adolescente. À tarde é bem mais difícil de você lidar do que os maiores não é? Os da noite assim, por exemplo. Eu falo criança porque 5ª., 6ª. série é criança ainda, não é? É adolescente já? (R1 agente de organização escolar).

Alguns, por exemplo, o caso do J1 não dá problema nenhum. Agora, têm outros que não querem [...] porque eles também precisam querer ser ajudados. Porque, se eles querem ser recuperados eles têm que se ajudar também. Mas se eles não querem, é muito difícil. Eles até estão na aula, mas eles não fazem nada e eles atrapalham a aula. Eles fazem questão de chamar atenção, sabe [...] então [...] fica difícil. Alguns são, outros não. Não é uma via de regra assim, que é mais difícil. Com alguns é, outros, não. (D1 professora).

É difícil responder por conta que a gente não tem um número grande de adolescentes, mas eu tive uma experiência em outro lugar. Dentro de uma mesma sala de aula, uns quatro a cinco alunos que tinham o problema. É difícil, é muito difícil, porque nessa escola, que não é aqui, esses alunos

ganharam tipo assim um pouco de “status”, um bairro muito carente, sabe, então eles tinham uma liderança muito negativa dentro da sala, dentro do grupo. Ai a gente vê que os alunos que tinham um acompanhamento maior da família, os pais tiraram. Mas aqui não, porque a gente não tem muitos casos. Eu sinto assim, que é fácil de lidar. (K2 professora-coordenadora).

Não, normal. (I3 diretora).

Não, eu não acho difícil. Ele não se apresenta mais difícil do que os outros. Muitas vezes ele é mais apático do que muitos outros. Ele dá menos trabalho do que muitos outros. Eu não sinto isso em relação a ele. (E2 professora).

Ah, é difícil. É difícil porque ele tem consciência do que ele fez, ele sabe que todo mundo já sabe, então ele já não tem mais vergonha do que ele fez. Se ninguém tivesse comentado, talvez ele ficaria com vergonha, mas já escancarou, ele sabe que ele tem ajuda e proteção da lei, não é? É o que eu falei. Eu acho que ajudar, é uma coisa, mais tem umas partes nessa lei aí que eu discordo totalmente. Tem muita coisa aí. Passa a mão na cabeça, isso aí pra mim. Tanto da parte da lei, quanto direção, quanto professor, quanto a família. Não vai resolver e ele não devia ter feito o que fez, mais já ele que fez agora não adianta a mãe passar a mão na cabeça pra evitar que ele faça novamente. Ela devia ter cuidado antes, pra não acontecer. Eu acho que é isso, né. (ED2 agente de organização escolar).

É. Porque eles, assim, você tenta ajudar, mas como eu já falei, se eles não quiserem ser ajudados, não há ninguém que vai conseguir fazê-lo. Mudar isso entendeu? Então, alguma vez você fala assim por exemplo: entra na sala. Não vou [...] não vou, você não manda em mim. Daí vem aquela parte da conversa. Daí, chega a parte de você ser um pouco amiga deles. Explica por que. Tudo tem um por que [...] explicar para que eles precisam disso, pra que eles possam ir pra sala. (R3 agente de organização escolar).

Os depoimentos indicam que esses adolescentes não são os únicos que apresentam problemas disciplinares. Alguns dos entrevistados relatam incidentes envolvendo transgressão às normas escolares como sendo uma dificuldade no trato com estes estudantes, todavia, essas falas parecem demonstrar que os eventuais problemas encontrados para se trabalhar com os alunos egressos do NAIA são as mesmas que se verificam com demais estudantes da escola, ou seja, eles não se comportam de forma diferente dos demais alunos.

Relativamente a ter presenciado algum tipo de problema na escola envolvendo um aluno autor de ato infracional na escola, todos os entrevistados responderam negativamente. Entretanto, quatro relataram alguns incidentes:

Ah. De vez em quando, os meninos discutem com as inspetoras porque elas querem limitar o trânsito deles pela escola, então eles discutem [...] Com a D (*inicial do nome de uma das agentes de organização escolar*), porque ela é mais assim, é o jeitão dela assim, mas nada assim grave. Com o MG [...] (*iniciais do nome de um professor readaptado*) porque ele também pega mais firme e eles ficam assim, mas, nada grave que eu tenha presenciado. (D1 professora, grifo nosso).

Não é nenhum problema que os outros alunos não tenham. Ele tem as ocorrências dele, muitas vezes ele responde, chega atrasado, às vezes não quer entrar na sala, já brigou com colega, mas o que aconteceu com ele, já aconteceu também com outros [...] Mas ele tem ocorrências sim. Já chamamos a família, o irmão já veio aqui. Tem uma outra, acho que é uma tia, mas assim, a pessoa que a gente percebe que ele tem assim, um pouquinho mais de receio, que ele atende mais é o irmão que é casado. Agora não, mas no começo ele participou bastante da vida do ME2 aqui na escola. (K2 professora-coordenadora).

Até o ano passado, a gente ouvia falar mais do ME2 negativamente. De comportamento. Ele gritava muito, professores reclamavam que ele falava muito palavrão. Este ano eu já ouço menos. Na minha aula, por exemplo, ele não usa palavrão. O único incidente que aconteceu é que ele me chamou de velha louca. Que eu era velha e que eu era louca. Não me lembro porque que foi isso, sabe? Aí eu desci do salto com ele naquele dia, eu fiquei muito brava! Mas assim, permaneceu na sala de aula, numa boa, tudo numa boa, só dei um chá de língua nele. Falei que realmente eu nunca escondi a minha idade, eu não escondo a minha idade para aluno nenhum, eu não tenho vergonha, que eu assumo a idade que tenho. Agora, que louca eu não era, porque eu sou uma pessoa, sou uma cidadã, cumpridora dos meus deveres, que estou todo dia aqui, trabalhando, enfim, falei, falei, falei a gente sabe que, alguma coisa fica. Mas depois disso, ele me trata bem, me trata normal. Você viu ontem? (referindo-se a minha presença durante a sua aula para fazer as observações já relatadas neste trabalho). Ah, deixa eu ir junto professora! Posso ir junto? Eu vou levar (*o material de trabalho da professora*) para você. (E2 professora, grifo nosso).

Ah, aqui é assim não é? Ele sabe que todo mundo sabe desse problema dele e no começo a turma começou a “pixar” ele, falar coisas pra ele, mas ele leva na esportiva, porque pra ele é assim, uma coisa comum que ele fez. Ele não teve a educação pra entender o que ele fez, eu acho. Não é verdade? Se fosse o filho dele, é lógico que ele não ia gostar que fizesse [...] Mas, ele é bagunceiro. Ele andou teimando, respondendo, uma época era difícil de lidar com ele sim. Agora até que ele está melhorzinho. O problema dele é que ele gosta de brincar na sala, brincar fora. Ele não leva a sério o estudo, eu acho. Só essa parte. (ED2 agente de organização escolar).

Ao tratar da questão proposta, relativa ao comportamento do referido adolescente, I3 observou aspectos positivos:

Nós não temos recebido reclamação assim, de atrito. Inclusive ele (*referência feita à W3*) estuda à noite, é aluno trabalhador, e os alunos do noturno, principalmente do Ensino Médio, eu acho que eles são mais responsáveis, então, não tenho tido reclamação. Esses alunos do médio – você pode ver que eu não consigo falar especificamente dele, eu falo no geral - eles são, o problema do noturno, desses alunos do noturno que eles dão pra nós, é a questão assim de não querer assistir aula, de, às vezes, faltarem na sexta-feira, que é um problema geral, eu acho que do Estado, não é? No mais, não, confusão, brigas, não. (I3, diretora, grifo nosso).

Entretanto, essa mesma diretora, I3, parece que os percebe como diferentes dos demais estudantes e tenta se prevenir de eventuais problemas que eles possam acarretar no âmbito escolar. Os alunos egressos do NAIA e os

transferidos por problemas disciplinares são obrigados a assinar um termo de compromisso que determina como devem se comportar na escola:

[...] eu tenho uma conversa com o aluno aqui e a gente assina termo de compromisso junto. Seria um termo de compromisso assim, de ele mudar de atitude, de ele ser outra pessoa, porque aqui é escola nova, vida nova, que seria a transferência compulsória, você entendeu, não é? Então quando, por exemplo, eu recebo da Escola 1 e eu mando também pra lá e no nosso caso aqui a gente manda só se esgotadas mesmo as possibilidades, não é? então, nessa transferência compulsória, aluno da Escola 1 ou do A (*inicial do nome de uma outra escola*), então antes eu converso com o pai e ele presente. Eu fico sabendo do que aconteceu lá e explico pra ele que eu estou sabendo de tudo, mas que aqui, vida nova e que ele vai ter esse compromisso comigo e com ele mesmo. Aí já dou vários conselhos pra que ele seja outra pessoa. Em geral, funciona. Aí eu mostro o regimento e se ele não atender – porque o compromisso está em cima também do regimento escolar – se ele não atender eu deixo bem claro para ele, a mãe presente, assina também que nós vamos aplicar o regimento e nós esperamos que não haja necessidade de nova transferência e falo pra eles: eu nem vou comentar o seu passado, porque aqui, vida nova. Porque se nós comentarmos ele já vem já carimbado e aí acaba prejudicando. Ele não muda. Então, é assim, nós recebemos um aluno do I (*inicial do nome de uma escola*) que tinha problema lá. Hoje, no 7 (*feriado*) de Setembro ele estava na primeira fila da fanfarra. Eu até chorei a hora que eu vi. Tocando na fanfarra. (I3 diretora, grifo nosso).

Esse termo de compromisso é um instrumento de pressão utilizado pela diretora da escola, no qual o aluno e seu responsável comprometem-se a requerer a transferência para outra instituição, caso haja problemas, ou seja, conforme ela mesma declara, assinam concordando que o estudante seja transferido compulsoriamente. Esse expediente fere as normas legais vigentes, constituindo-se num mecanismo de exclusão escolar.

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

eles são tratados como alunos normais, mesmo porque, aqui dentro a gente não comenta: fulano veio do NAIA, veio de qualquer lugar que seja que ele tenha cometido, entendeu? Mesmo porque, às vezes nem os professores sabem por que aquele aluno está aqui dentro, o que aconteceu com ele. Aqui, a gente não trata aluno dessa maneira. Ele aqui é um aluno normal. Ele não é discriminado. (T1 vice-diretora).

Essa observação, feita por T1, mais uma vez demonstra a dubiedade existente na forma de “enxergar” o aluno egresso do NAIA, uma vez que ela considera ser normal o tratamento que lhe é dispensado, mas ao mesmo tempo declara que os professores desconhecem esse fato.

Atente-se ainda para a fala de T1 que, apesar de afirmar não haver distinção na escola, a decisão de não informar aos professores e funcionários sobre a internação daqueles alunos baseou-se no receio de que pudesse haver atitudes discriminatórias. Sobre essa possibilidade, ela ponderou:

Não sei... tenho minhas dúvidas viu? (T1 vice-diretora).

Dos relatos a seguir, feitos por profissionais, verificam-se tanto a confirmação da dúvida de T1 em relação à Escola 1, quanto a afirmação de que há também, nas outras duas escolas investigadas, ocorrências de discriminação:

Olha, eu já ouviu assim, a questão de [...] quando ele chegou aqui, alguns colegas que às vezes tinham aquelas brincadeiras, que até eu comentei que se alguém soube de alguma coisa dele foi por conta dele e da família, mas hoje eu já não percebo nada. Uma vez, um pai fez um comentário do ME2 que é vizinho, rotulando, querendo dizer que não prestava, mas a gente já colocou que ele estava aqui dentro da escola, que ele tinha esse direito de ter uma nova oportunidade e a história acabou aí, mas isso foi uma única vez também. E também, sem alunos. Foi um comentário que a gente estava numa reunião com alguns pais, acho que tinha uns oito pais e não sei por que da situação e ele fez esse comentário. (K2 professora-coordenadora).

Entre eles mesmos. [...] Eles às vezes falam coisas sem pensar e magoam uns aos outros. Isso pode criar conflitos e mais tarde, revolta. Eu acho que eles não têm uma noção das coisas que eles mesmos fazem. [...] Então, essas coisas, só fazem eles terem mais raiva e ficarem mais agressivos. (R3, agente de organização escolar).

Assim, é como eu falei, às vezes [...] comentários [...] não assim, do NAIA especificamente, mas de repente, quando vem de alguma outra escola com algum problema eu prefiro não falar [...] Quer dizer, porque ele, se eu chegar e falar, alguns tem. Professores, funcionários também, porque ele já vem com aquela marca. Porque que há discriminação, nós sabemos que há. E então, se ninguém falar nada, ele chega aqui e estuda normalmente – que eu faço trato com ele aqui – ótimo, a não ser que algum professor que conheça e fale não é? Mas nós sempre procuramos fazer dessa forma. (I3).

Aqui na escola? Ah! Eu sinto sim que tem por parte de alguns professores que falam: ah, também aquele menino lá, o que se vai esperar dele? Nada! Ah, sinto sim. Tem pessoas que já [...] se sabem da passagem dele, da retrospectiva da vida dele diz: mas também, vai esperar o que dele? E então eu acho que é gente que tem assim, é super preconceituosa, não dá apoio, já rejeita antes de tentar ver qual é o problema [...] Eu não discrimino de jeito nenhum [...] Eu sei que a escola falha muito nisso, mas eu não sei nem se é nossa função: a ressocialização desses meninos, mas a gente tenta. É importante porque eles não gostam, quer dizer, mesmo os mais rebeldes, eles não gostam de fazer as atividades, mas vir à escola, eles adoram... Tem uns meninos aí que nós vamos reunir o Conselho amanhã, (*essa reunião foi convocada para decidir sobre transferência compulsória*) não sei, acho que *não passaram pelo NAIA ainda*, mas eles estão, assim, preocupadíssimos, se eles vão continuar aqui na escola, se não vão, porque eles adoram a escola [...] Eles não gostam das atividades, mas do ambiente, dos amigos, de tudo o que a escola proporciona eles gostam, eles não gostam de estudar. O

único problema é que tem que estudar na escola. [...] é difícil, é uma coisa tão complicada, porque nós não temos só aquele aluno pra trabalhar. Nós temos os que estão lá na sala pedindo atenção e eles exigem uma atenção maior. O desgaste que a gente tem com eles é maior. A atenção tem que ser maior. Então, fica difícil. Eu sei que falho porque eu tenho todos os outros na classe. (D1 professora)

As opiniões dos colegas de classe a esse respeito ficaram divididas. Três disseram não saber da ocorrência de atitudes discriminatórias na escola, outro referiu-se ao que aconteceu em outra escola e um declarou que sim:

[...] às vezes as pessoas ficam um pouquinho diferentes com ele porque sabem como ele é, o que ele pode fazer entendeu? Tipo assim, já houve alguma discussãozinha, mas de brincadeira, a pessoa vai e envolve as coisas que ele já fez e manda ele ficar quieto. Às vezes uma brincadeira pode se tornar uma coisa muito mais grave. Já aconteceu também, que uma brincadeira saiu quase briga porque o menino falou o que ele já tinha feito e mando ele ficar quieto por causa disso. Que ele não tinha feito, que não sei o que. Isso daí acabo em briga. (C2, colega)

Relativamente ao depoimento a seguir, embora se refira a um acontecimento ocorrido em outra escola, consideramos que mereça ser mencionado:

Ah, já. Tipo, nós éramos amigos de rua, conhecíamos todo mundo, era amizade e, uma vez a polícia já conhecia ele e ele era normal, ele estava sentado e a polícia pegou ele e encheu ele de pancada. É, você é um marginal, você já foi preso. Ele tava manchado não é? Mais a pessoa mudou não é? Não estava fazendo nada de errado, estava entre amigos, sentados. Então, há sim como, racismo. As pessoas não aceitam, ou até mesmo, ele não conseguia serviço. [...] teve escola que não conseguiu pegar ele, (*não quis matriculá-lo*) mais aí ele conseguiu ir mudando... ele ia falando... Dava para ver a tristeza dele. (P1, colega, grifo nosso).

O motivo alegado pela escola ao não aceitar a matrícula do adolescente em conflito com a lei, segundo P1, foi o de que:

Não queriam marginal dentro da escola. (P1).

Quanto ao que pensa sobre a atitude da escola, P1 pondera que:

Ah,... só se o professor ou a coordenação for muito racista, não é, vamos dizer assim. Porque se o cara mudou ele merece todo o respeito, consideração, ele, ele venceu bastante né? Conseguiu mudar o ego dele. (P1).

Como se vê, P1 defende que, se um adolescente infringiu a lei, mas deseja mudar os rumos de sua vida voltando a estudar, merecer respeito e consideração por parte dos profissionais da escola e, deste modo, não teria sua matrícula negada

da forma como relatou ter ocorrido. Isso, a nosso ver, sem dúvida, configura ato de flagrante discriminação.

Esses relatos, tanto de profissionais quanto de colegas, revelam haver nas três escolas estudadas, atitudes discriminatórias, e o que é mais grave, a ocorrência se verifica entre todos os segmentos da comunidade escolar: funcionários, pais, colegas e professores. Constatações como essas fizeram com que a diretora da Escola 3 determinasse aos funcionários que têm acesso ao prontuário daqueles alunos, para que não divulgassem a sua situação pregressa, a fim de resguardá-los contra reações de incompreensão e de discriminação, atestadas por ela como existentes na escola. Atitude semelhante tomou a vice-diretora da Escola 1, sendo que D1, em suas considerações, confirmou as suspeitas da vice-diretora, ao afirmar que alguns professores têm “pré-conceitos” sobre os estudantes que não se enquadram nos padrões pré-definidos do que se convencionou chamar “um bom aluno”. Todavia, essa mesma entrevistada que declarou não compactuar com essas “profecias” dos seus colegas, disse ter dúvidas se seria função da escola trabalhar para a ressocialização desses alunos, confessando ainda não dar a devida atenção aos alunos em questão. Esta mesma profissional, ao contar sobre a reunião do Conselho de Escola que ocorreria para decidir sobre a permanência ou transferência compulsória de alguns alunos considerados “rebeldes”, disse “achar que eles não tinham passado pelo NAIA ainda”.

Esse depoimento de D1 é perturbador na medida em que, se por um lado tece críticas a seus colegas por suas idéias pré-concebidas em relação aos seus alunos autores de ato infracional e afirma não concordar com eles, assegurando que não os discrimina, por outro, salienta que os outros alunos considerados “problemáticos” “ainda não foram para o NAIA”, revelando, em concordância com seus colegas, que também tem baixa expectativa em relação àqueles estudantes. Outro ponto a destacar refere-se à reunião do Conselho de Escola, convocado para deliberar sobre a aplicação do dispositivo disciplinar chamado “transferência compulsória”. Sem entrar no mérito da questão, a nosso ver, apesar de previsto no regimento escolar, trata-se de um eufemismo usado para camuflar o processo de expulsão do aluno, constituindo-se, portanto, num instrumento de exclusão escolar.

No que se refere ao controle e acompanhamento da frequência dos alunos à escola, os profissionais disseram:

A gente pega o nome e encaminha para a direção, aí a direção liga na casa pra perguntar por que está faltando. Eu chamo-os (*os alunos que gostam de ficar pra fora da sala de aulas*) e coloco-os para dentro da sala, para não ficar no pátio. Agora, se eles não quiserem mesmo, aí eu chamo o coordenador. (R1 agente de organização escolar, grifo nosso).

Quando o aluno é muito faltoso, é menor de idade, num primeiro momento a gente comunica os pais [...] liga pra família, vê o que está acontecendo [...] Por telefone [...] e quando a gente não consegue se comunicar por telefone faz por escrito. Se através disso não obtém resultado, a gente encaminha pro Conselho Tutelar por escrito. (T1 vice-diretora).

Quanto às faltas, às vezes eu venho aqui (*na sala da professora-coordenadora*) e falo, por exemplo, no caso do ME2: Olha, ele não está assistindo as minhas aulas. Está enforcando, porque eu o via nas outras aulas [...] Uma vez a professora D (inicial do nome da professora) [...] comentou: Olha o ME2 faz uma data que não assiste às minhas aulas. Só as minhas aulas. Ele pura o muro e vai embora. Sabe então a gente até chega. E não é o único. Às vezes eu questiono, falo: olha, determinado aluno, de outra sala, pulou o muro, foi embora, não assistiu. E deixa como está. (E2 professora, grifo nosso).

[...] quando está faltando muito, ligar, saber dos pais se sabem que os filhos não estão vindo, porque tem casos: é não quer ir mais, falou que não vai mais, os próprios pais respondem. Em outros casos: não, meu filho ou minha filha está indo na escola. Eu saio cedo, ela sai junto, com a mochila nas costas. Já houve vários casos, assim. Eu, eu descubro, lá por baixo com alguns professores, ou eu vejo que o aluno não está vindo, aí eu pergunto pra algum amigo [...] Aí eu chego na secretaria e falo porque aí já é parte delas, tomar atitude por causa da lista-piloto, dar baixa junto com os pais. Até quando eu não fico sabendo assim, é, com certeza da boca de alguém, é [...] fulano desistiu né, porque eles falam mesmo que desistiram, é, aí eu ligo para os pais para saber, porque dependendo do aluno, porque eu conheço já eles, nem os pais estão sabendo que não estão frequentando. (ED2 agente de organização escolar).

Nós temos um sistema: quando o aluno quer ir ao banheiro, ele tem que pedir para a professora, a gente tem um cartãozinho, justamente pra não ficar criando tumulto e vários alunos saindo da mesma sala e ele, muitas vezes não obedece isso e por conta disso, ele fica fora. Mas ele não é um aluno que é faltoso. (K2 professora-coordenadora).

É como eu falei, primeiro nós tentamos uma conversa com ele e depois com os familiares e se esgotar isso daí, a gente encaminha pro Conselho Tutelar. Olha geralmente o primeiro bimestre, depois da reunião de Conselho que nós detectamos, aí nós já na reunião, nós falamos com os pais... (I3 diretora).

Quando falta muito, como é o caso do D eu já avisei que ele está faltando. Comunico sim, ao coordenador e eu gosto de chamar os alunos pelo nome, não chamo por número. Eu acho assim muito frio. [...] Olha, eu acho que com o D não foi feito nada, se alguém comunicou que ele não está vindo, eu não sei não. Sinceramente eu não sei se comunicaram. Eu conversei com ele quando ele voltou, até dei uma força, mas ele [...] não sei o que aconteceu, ele desapareceu e ela, a escola, eu não sei se ela comunicou. Sinceramente, eu não sei. (D1, professora, grifo nosso).

O encaminhamento do problema relacionado à infreqüência dos alunos, conforme se vê, é feito, geralmente através de contato com os pais e, quando não se obtém resultado, comunica-se ao Conselho Tutelar. Perceba-se que somente a professora da Escola 1 e a Diretora da 3, disseram dialogar com os alunos faltosos para saber quais são as justificativas para suas ausências. Como já visto, estas são medidas adotadas que os igualam a todos os demais estudantes.

Os procedimentos adotados em relação aos alunos que deixam de ir à escola, sejam eles os adolescentes que já estiveram no NAIA, sejam outros, são sempre os mesmos:

é diferente de faltas, porque tem o evadido e aquele que falta. Ele se afastou. Nesse caso aí a gente chama a mãe, já liga pra mãe ou manda já o relatório paro o Conselho Tutelar. Agora, os casos, assim de faltas, vamos dizer, corriqueiras, esses aí não, e no bimestre, na reunião do Conselho, a gente dá a nota, um por um, tal e depois na reunião de pais, nós passamos para os pais. Se não resolver, encaminha paro o Conselho Tutelar, tipo em ofício. O evadido é assim, ele não, ele some da escola, então ele simplesmente some. Eu tenho um caso aqui. É o W1 (*iniciais do nome do aluno*). Ele vem só na hora do almoço. Ele pura o muro, entra aqui, inclusive a gente tem denúncia também do uso de entorpecente em relação a ele, tem doze anos - uma criança - e ele vem, e essa semana passada quando nós o chamamos pra conversar ele agrediu a inspetora. É porque também talvez ela não soube chegar nele e conversar adequadamente, não é? E daí convocamos a mãe pra conversar porque faz tempo que ele não está vindo, está na 5ª. série e a mãe se recusou, uma vez que ele já está dando muito problema para ela lá, provavelmente. Então, é o tipo daquela mãe que lavou as mãos mesmo. Então, ontem mesmo, nós fizemos um novo relatório, porque nós já tínhamos mandado paro o Conselho Tutelar na lista dessas que eu falei de Conselho, quando a gente faz o Conselho bimestral, e aí nós fizemos novo relatório especificamente pra ele e daí encaminhamos já novamente pra ver se resolve. O que acontece é que no final as funcionárias da secretaria põem como desistente na Prodesp (*sistema utilizado pela Secretaria de Estado de Educação responsável, principalmente pelo controle de procedimentos de ordem administrativa relacionados aos alunos*), põe NE (*sigla utilizada pela escola para registrar esses casos nas fichas constantes dos prontuários dos alunos e no diário de classe dos professores*). Então a gente já vai ver lá que desistiu pelo número de faltas. (I3 diretora, grifo nosso).

Quanto ao retorno da comunicação feita ao Conselho Tutelar sobre as faltas excessivas dos alunos, T1 relatou:

O retorno geralmente é quando a criança volta a estudar. Aí a gente pergunta o que aconteceu, por que tanto estava faltando à escola e aí eles falam: o Conselho Tutelar foi na minha casa. E eles são obrigados a voltar. Aí, alguns ficam e alguns não. (T1 vice-diretora).

Mais uma vez, constata-se que as ações da escola encerram-se com a comunicação feita ao Conselho Tutelar sobre as excessivas faltas ou a respeito do

abandono escolar. Também não foram mencionadas propostas diferenciadas para se estabelecer contato com esses estudantes a fim de, através do diálogo, procurar identificar os motivos que os levaram a deixar de estudar, e tampouco foram descritos movimentos de ações coletivas por parte da comunidade escolar na busca pelo enfrentamento dessas dificuldades. Quanto ao Conselho Tutelar, nenhuma das escolas relatou ter havido retorno acerca das eventuais providências tomadas para a solução destes problemas junto ao estudante e seus pais ou responsáveis, tanto no que se refere aos alunos do NAIA, como aos demais.

No que se refere à supervisão feita pelo responsável designado pelo Poder Público para acompanhamento da frequência e do aproveitamento escolar dos alunos que estão cumprindo medidas sócio-educativas de liberdade assistida, os gestores responsáveis pelas unidades escolares são unânimes em afirmar:

Não, não existe. (I3 diretora).

Não... nada. A vida escolar fica por conta dele e da família. (T1 vice-diretora).

Olha [...] o eu não posso deixar de falar, no caso do nosso aluno é que falta um acompanhamento. Essa é a minha maior tristeza. Nós chegamos até a fazer relatório e eu acho até que nem tinha que partir da gente ficar em busca deles. Eu acho que eles deveriam, sabe sempre estar procurando, como você está lidando com isso. Olha, a semana, já tem uns quinze dias, mais ou menos, que uma pessoa veio e pediu, acho que a frequência do ME2, não é. Alguma coisa assim, mas eu não sei se a pessoa vai retornar, até preciso estar conversando depois na secretaria, mas ninguém chegou até mim, até agora. (K2 professora-coordenadora).

Algumas considerações se impõem no que concerne aos procedimentos adotados para o controle e acompanhamento da vida escolar dos alunos infreqüentes e daqueles que deixam de vir à escola, sejam eles adolescentes egressos do NAIA, cumprindo medida sócio-educativa, sejam outros alunos. De acordo com as falas, a escola não tem buscado alternativas para resolver estas questões, limitando-se, conforme já visto, somente a comunicar as reiteradas ausências à família e ao Conselho Tutelar. Este órgão, a seu turno, como instância responsável pelo zelo no cumprimento dos direitos da criança e do adolescente, ao que tudo indica, não tem atuado da forma como deveria, posto que, embora consiga fazer com que alguns alunos retornem para as aulas, não faz o devido acompanhamento para saber se continuam ou não vindo à escola e aproveitando seus estudos. A família, ou os responsáveis, por sua vez, não têm dado uma boa

resposta quando se trata dessas questões, pois dificilmente comparecem à escola para tentar garantir que seus filhos compareçam regularmente à instituição escolar e melhorem seu desempenho. Quanto ao responsável designado pelo Poder Público para supervisionar a frequência e o aproveitamento dos alunos egressos do NAIA, conforme já foi dito, este não tem atuado junto às escolas. A professora-coordenadora relatou que somente depois de dois anos da desinternação do aluno, foi solicitado um atestado de frequência, todavia, frisa que nada foi mencionado a respeito do seu aproveitamento escolar. Esse depoimento vem corroborar as demais falas que dizem não haver qualquer tipo de acompanhamento da vida escolar por parte das autoridades constituídas responsáveis.

Os profissionais, ao falarem sobre o papel da escola na vida de um aluno que cometeu ato infracional, apontaram o seguinte: desempenhar o papel da família; oferecer ajuda psicológica; buscar ajuda de promotores de justiça e de pedagogos; enfrentar os problemas relacionados com drogas na escola, ensinar; informar; orientar; privilegiar currículos voltados para um trabalho que favoreça as inter-relações pessoais; não fixar-se apenas na promoção de seus alunos no final do ano letivo mas prepará-los para o exercício da cidadania favorecendo a formação humana; punir; promover a inclusão escolar; promover a igualdade trabalhando de forma diferenciada com os alunos que necessitarem; promover o trabalho coletivo; estabelecer relações dialógicas entre alunos, professores e demais funcionários e propiciar o encontro com os amigos. Esta diversidade de percepções, concepções, atribuições e expectativas mostra claramente que estes profissionais, atribuem à instituição-escola, tanto funções que lhe são inerentes, quanto outras que não lhe cabe executar, por não serem de sua responsabilidade e competência, como se vê a seguir:

D1, R2 e K2 defendem que a escola tem que desempenhar um papel semelhante ao da família:

Olha. Ultimamente nós temos sido muito mães. A escola está invertendo seu papel que é da família. E nós temos tido um papel assim, muito mais de família do que de professor, porque o nosso papel seria assim, de informar. Eles sentem que quando eles gostam do professor, eles se abrem, eles conversam, eles falam. Então eu acho que a escola tem tido esse papel mesmo de uma extensão da família para eles porque aqui é onde eles encontram os amigos. É o lugar em que eles convivem com as pessoas que eles gostam. E ao mesmo tempo, nós temos que punir. Então, é uma extensão da casa deles mesmo e eles até acham que se sentem mais à vontade aqui, muito mais do que na casa deles mesmo. Mas eu acho que é uma extensão mesmo da casa deles e a gente tenta também trabalhar junto

com a família. A gente está sempre chamando os pais quando os pais - não os pais -, porque nem sempre eles têm os pais presentes, os responsáveis a par do que está acontecendo. Alguns falam pra nós: façam o que vocês quiserem porque nós já não sabemos mais o que fazer. Então, literalmente eles botam a criança na nossa mão pra gente tomar a decisão. E não é isso. Nosso papel não é esse. (D1 professora).

Nós temos um projeto aqui, de padrinhos e madrinhas, justamente para, não só os casos de alunos mesmo de indisciplina, mas para que o professor dê conselho paro o aluno. Um professor ou um funcionário se quiser. Ele fica como no lugar do pai aqui dentro. Então ele aconselha o aluno, conversa com os alunos, porque esses alunos que têm problema de indisciplina, ao invés de ele vir pra cá (*para a diretoria da escola*) para ser punido, primeiro ele passa pelo padrinho e pela madrinha. Aí ele conversa, dá conselho, então, seria um acolhimento mesmo. (I3, diretora, grifo nosso).

[...] é você tem que estar trabalhando [...] para poder estar ajudando, um contato maior com a família porque eu acho que hoje a gente tem que estar buscando, a família, fazer um trabalho com a família, dentro da escola, é reuniões. Muitas vezes, assim quando a gente faz a reunião de pais, alguns entendem, outros não. A gente tem uma preocupação de ter um papo, muitas vezes de fazer perguntas, é dar oportunidade para os pais estarem sugerindo. Então eu acho que é isso, é um trabalho coletivo. (K2 professora-coordenadora).

Essas considerações e ações deixam claro o quanto a escola não está conseguindo distinguir seu papel, daquele que é próprio da instituição familiar. Ao contrário, como se viu, tem desenvolvido mecanismos para igualar-se àquela na tentativa de resolver os problemas com os quais se defronta no seu cotidiano. Isto, obviamente, demonstra que nem sempre é possível à escola substituir a família e por isso utiliza-se de outros profissionais como, psicólogos e promotores de justiça, na tentativa de suprir as falhas da educação familiar.

Segundo I3 e K2, cabe à instituição escolar solicitar a profissionais especializados, como psicólogos e promotores de justiça, que lhes ensinem a lidar com seus alunos que entraram em conflito com a lei. É digno de registro também o fato de K2 almejar a ajuda de uma pedagoga, pois, embora não haja previsão do cargo de pedagogo na legislação que disciplina as carreiras do magistério da rede estadual de ensino paulista, praticamente todas as escolas possuem em seus quadros pelo menos um profissional com essa formação, que são o diretor e o vice-diretor. Ademais, costumam ter vários professores que, além de formação específica nos diversos componentes curriculares, possuem também a habilitação de pedagogos. I3, a seu turno, defende a necessidade de receber apoio de outras instâncias para o enfrentamento de problemas envolvendo drogas. Ressalte-se,

contudo que ela refere-se a eventos pontuais, não necessariamente envolvendo os estudantes egressos do NAIA:

[...] no caso do W3 não aconteceu assim dele, virem e passarem alguma coisa negativa dele para mim. Nenhum professor passou, nem funcionário. Mas se, se acontecer, eu acho assim, a escola deve pedir ajuda também para o poder público. No caso, a promotoria, para ajudar mesmo com psicólogo, é acompanhamento, para ver se ele, não é? Eu acho que o principal é acolher. Eu acho assim, da forma que vem, é difícil. [...] Teria que ter mais respaldo. Teria que ter, porque é muito mais forte, principalmente se for problemas com drogas, não é? Extrapola as nossas competências. Eu acho, porque nós estamos falando em termos pedagógicos, em termos de amor, de carinho. Agora, se ele já está com problema que extrapola, aí fica difícil mesmo. (I3 diretora).

Acho que devia vir uma psicóloga, uma pedagoga, sentar comigo, conversar, sabe, para gente estar tirando assim algumas coisas pra poder ajudar esse aluno. Então eu senti muito isso. Eu acho que no momento que ele chegou, houve um bom papo, eu fiquei feliz e eu achei que isso fosse acontecer assim com maior frequência e isso me decepcionou. (K2, professora-coordenadora).

K2; E2; R3; B3; R1 e T1 reconhecem ser papel da escola desenvolver o educando e prepará-lo para o exercício da cidadania. Entretanto, apontam condições ou obstáculos para que esses objetivos sejam alcançados.

Tem que ter aquele jeitinho de conversar com eles. Eu sei lá. As crianças e os adolescentes, eu tiro pelo meu filho. Ele gostava da escola. É importante para ele saber que ele tem uma responsabilidade. [...] A gente faz aqui, a gente chama, conversa. (R1 agente de organização escolar).

A escola tem muito o que fazer por eles, mas ultimamente a gente não está tendo tempo para dar um espaço maior. (T1, vice-diretora).

Ressaltem-se as ponderações feitas por R1 e T1, as quais, ao mesmo tempo em que reconhecem ser necessário à escola pautar-se por relações dialógicas que possibilitem conhecer e atender e preparar melhor aos seus estudantes, atestam serem elas prejudicadas, devido à falta de tempo disponível.

Entende K2 que a escola não pode direcionar o seu trabalho a partir de conteúdos programáticos apenas. Para ela o mais importante é o desenvolvimento de atividades que enfoquem temas capazes de promover o desenvolvimento e a formação do educando.

[...] enquanto escola, mesmo que eles não venham aqui de perto (*referência feita ao fato de o adolescente residir num local que pertence a um setor que é atendido por outra escola da mesma rede*), a gente tem que fazer a nossa parte, como os outros alunos. Porque nesse caso, ele foi pego, ele chegou a ir para o NAIA, mas eu sei que tem casos de meninos que também

cometeram coisas erradas e que não foram pegos, entendeu? E que precisam tanto quanto o ME2. É o que eu falo: a aula, hoje em dia, o nosso trabalho não pode se resumir apenas em conteúdos. A gente tem que estar trabalhando [...] toda essa questão de ética, cidadania. (K2 professora-coordenadora, grifo nosso).

É preciso destacar que, ao discutir o papel da escola, apenas um dos profissionais ouvidos falou sobre o trabalho que visa à formação necessária quando se almeja o para o exercício da cidadania - foco do *Projeto Educação e Cidadania*. Isso nos leva a questionar se os demais, simplesmente não falaram a respeito, por não considerar importante este tipo de formação.

R3, a seu turno, pondera ser preciso trabalhar para inserir o aluno na sociedade e que isso deve ser feito através de projetos. Contudo, essa inserção do estudante é pensada em termos futuros:

Eu acho que deveria colocar ele mais na sociedade, sabe? Fazer esses projetos pra colocar o aluno junto com a sociedade. Mostrar coisas boas pra ele, que ele vai poder desempenhar no futuro dele, sabe, não é só ensinar ler e escrever. Ensinar ele a se impor na sociedade, porque é o que ele vai precisar. Ensinar ler e escrever todo mundo aprende. Agora, ele precisa saber se impor, mostrar para a sociedade. Eu acho que a escola deveria colocar mais com nesses alunos, porque eles precisam muito disso. Uma formação da pessoa, do ser humano e não uma formação de uma pessoa vestida de pingüim, não é? Com um fraque. Não é, ah, eu sei! É eu sou! Eu posso te mostrar que eu sei fazer o que eu sou, que eu sou designada a fazer. (R3 agente de organização escolar).

Se para R3, a educação escolar deve preparar para o futuro, para E2, ao contrário, a prioridade deve ser o presente. Todavia, como nem sempre constata resultados positivos na aprendizagem de seus alunos, esperar pelo porvir a desilude. Esse ciclo, segundo ela, faz com que seu desempenho profissional fique aquém do possível:

É isso que eu falei pra você. É você jogar a semente e parece que essa semente nunca germina. Então eu acho que tudo isso é um todo que você se desilude e acaba não desempenhando o papel que poderia e até que deveria fazer. (E2, professora).

Para B3, os currículos escolares são os principais obstáculos para que a escola desempenhe bem o seu papel, e argumenta que é preciso mudar, mas não pode ser qualquer mudança. Pontua a recente implantação de algumas escolas de tempo integral na rede estadual paulista e acredita que essa nova proposta pode contribuir para as mudanças que a sociedade espera, mas que isso ainda não é

suficiente. Para ela as maiores dificuldades residem na formação inadequada do professor e diz que a solução dessa problemática demandaria estudo, apoio e orientação.

Ah, quanto à escola eu acho que pelos próprios moldes em que a escola é feita, constituída, apesar de todo mundo estar tentando modificar as coisas, eu acho que é difícil ter uma contribuição para essas crianças, para esses adolescentes melhorarem. Pela questão do currículo. Eu acho que não é só, ah, vamos então aprovar os alunos, não é isso aí que vai melhorar a sociedade. Acho que teria que mudar certos modelos mesmo. Temos, talvez essa idéia da escola integral que tem umas matérias tipo filosofia, que vai discutir com o aluno como conviver melhor. Acho que isso pode ajudar, mas então tem que ter esse tipo de mudança mais radical para ajudar. Do jeito que está hoje, eu não sei não. Eu não acho que ajuda muito. Acho que ainda tem que melhorar muito do que está agora. Uma coisa é a teoria, a outra é a prática. Então precisa, acho que muito, talvez estudo, apoio, o professor novo que vem pra trabalhar isso, ter uma orientação de como fazer, todos os outros também estar envolvidos nesse processo. Se quiser ajudar faz isso. (B3 professora).

A prática de trabalho coletivo também é, para E2 e B3, fator necessário para que a escola desempenhe bem o seu papel:

Acho que daria sim para abraçar mais, não é? Mas precisaria ter um trabalho coletivo. E aí é que mora o problema, porque você não consegue. Na questão que a gente está falando seria dele (*a entrevistadas refere-se a M2*), mas em qualquer situação, isso é uma coisa que eu sinto, aqui dentro, você não consegue ter assim, nós já tivemos, já tivemos, mas hoje você tem muita dificuldade pra conseguir irmanar a todos. Você não consegue isso. (E2 professora, grifo nosso).

Uma coisa é a teoria, a outra é a prática. Então precisa, acho que [...] todos os outros também estarem envolvidos nesse processo. Se quiser ajudar faz isso. (B3 professora).

Os colegas ao opinarem sobre que papel a escola desempenha junto ao adolescente autor de ato infracional, destacaram o seguinte: lutar para que o aluno permaneça nela e obviamente não marginalizá-lo através da expulsão; trabalhar para a formação e o desenvolvimento humanos; desenvolver um trabalho diferenciado, com ênfase na qualificação para o trabalho, e constituir-se numa nova oportunidade de aprendizado e de promoção de mudanças que contribuam para um recomeço, conforme se constata a seguir:

MM1, ao reportar-se a seu colega de classe, autor de ato infracional, afirma que é papel da escola trabalhar pela permanência do aluno que esteve internado no NAIA e alerta que expulsar alunos que, como ele, cometeram ato infracional, significaria colocá-los à margem da sociedade.

Eu acho que ela tem que mais é ajudar ele mesmo. Sabe, ele é um menino bom na classe até, você vê, em vista de outros porque tem uns até mais difíceis. Eu acho, igual, a escola ajudar mais ainda. Expulsar o aluno, jamais pode fazer isso com o aluno porque está jogando ainda mais ele ainda pro mundo perdido. Então eu acho mais é que a escola tem que ajudar e dá o maior apoio e ela já faz isso. Acho que ela nem comenta né, porque se sai da boca é porque saiu da dele. (MM1).

Para E3, a escola deve ter um papel complementar na vida do aluno, e assim, cabe-lhe promover a sua participação em trabalhos comunitários. Pontua também que discutir regras de conduta e orientá-los, é tarefa da instituição escolar:

Ah, são trabalhos comunitários, uma coisa que dê ocupação para o aluno e atenção não é? O que está faltando na vida dele, a escola completar, no caso... Eu acho que sim, se ela tiver interessada em ajudar e ver que ele merece, acho que é função dela sim: a educação mesmo, as regras, no caso. O que eles deveriam fazer, o que não deveriam fazer. Orientação assim. (E3).

Para P1, não basta o adolescente em conflito com a lei estar matriculado na escola. Ele defende a necessidade do desenvolvimento de um trabalho especial, diferenciado, que ajude-o a se capacitar profissionalmente. Todavia, ressalta que isso só será possível se o aluno, de fato, quiser:

Ah, a escola, o dever dela é de ensinamento tinha que ser cumprido, não é? E com esse aluno eu acho que tinha que ser um preparo mais especial, assim, com ele. Porque o caso que aconteceu com ele, a escola pode ajudá-lo a ser um cara capacitado. Pode ser um professor, alguma coisa assim, no futuro. Então, é, todo mundo merece isso, não é? Mais eu acho que pra com eles tinha que ter um caso mais especial porque ele queria mudar mesmo. Quem não quer, daí o problema é deles mesmo, a gente não pode mudar. (P1, colega).

Esse mesmo aluno, em suas ponderações, aponta várias falhas na escola, inclusive a de não ministrar todas as aulas, e avalia que esta prática, tanto pode estimular os alunos a também falharem, quanto colaborar para a sua reincidência na prática de atos infracionais. Também tece críticas a gestão escolar e afirma que a melhor escola é aquela que cumpre três finalidades: formar o cidadão de bem, promover seu desenvolvimento e qualificá-lo para o mercado de trabalho:

[..] tem algumas escolas que, como nem tem aula, essas coisas, ele vai praticamente se sentir em casa, pra cometer erros, não é? Ou voltar nessa vida de novo. Então, tem vezes que a culpa é das escolas mesmo. Em vez de os diretores ficarem pensando em ganhar dinheiro, economizando algumas coisas para a escola, como livros, professores, substitutos, alguma coisa assim, investir em debates, essas coisas, ficam pensando em dinheiro,

em cargos, podia pensar um pouco também no aluno, não é? Tem algumas escolas que eu considero porque eu vi que o aprendizado pode ir pra frente, igual a Escola 1, aqui mesmo. Aí depende também da escola, também, porque a escola, se você acredita em si e falar: eu vou, quero formar gente do bem, quero formar gente capacitada para o mercado de trabalho, essa aí vai ser considerada a melhor escola. (P1, colega).

C2 reconhece que a escola é importante, porém, concordando com P1, ressalva que depende de como o adolescente que cometeu ato infracional apropriase do que ela lhe oferecer:

é importante, mas se a pessoa não quiser a escola não vai adiantar nada pra ela porque pra ela vai ser mais um tipo de um parque de diversão. Vai vim aqui pra brincar, pra “zuar” e às vezes pra atrapalhar o ensino dos outros. (C2).

F1 em seu depoimento reafirma a importância do papel educativo da escola na vida de todas as pessoas, indistintamente, pela sua capacidade de promover mudanças.

É, muito importante, sem escola, todo mundo, acho que, nem meus próprios pais iam conseguir me ensinar a educação que eu tenho hoje, não é ... É importante porque tipo, ele pode mudar, conseguir construir seu futuro de novo, aprendendo, tipo, lá, lá pra trás, lá, ele começou, poxa, não consigo isso, não consigo aquilo, pode ser que nessa vida dele de novo, que ele começa de novo uma nova chance, ele possa conseguir mudar, aprender mais, se dedicar mais, conseguir mais. (F1, colega).

Se, por um lado, estes depoimentos contemplam práticas e concepções referentes a aspectos importantes para que uma escola desempenhe seu papel social, por outro revelam distorções quanto à sua função, tais como: considerar que a instituição deve assumir papéis que são exclusivos da família; esperar por pedagogos, quando nos quadros da maioria delas existem vários; necessitar de outros profissionais – que não os da educação – para ajudar a resolver determinados problemas dos alunos e da própria escola. Trazem também à tona, entraves e distorções quanto à consecução dos objetivos propostos em lei e conseqüentemente ao alcance das mudanças almejadas pela sociedade no que se refere à melhoria da qualidade da educação básica, tais como: a necessidade de mudanças e/ou aperfeiçoamento nos currículos; a falta da prática de trabalho coletivo; falhas nas relações interpessoais; o excesso de trabalho que impossibilita os profissionais de estreitarem os canais de diálogo com os alunos, e o despreparo dos profissionais da educação, com ênfase no professor.

Conclusões

A questão fundamental que norteou este estudo consistiu em investigar uma ação decorrente de política pública implementada, destinada à escolarização dos adolescentes autores de ato infracional, privados de liberdade na Unidade de Internação Provisória - UIP da Fundação Centro de Atendimento Sócioeducativo ao Adolescente - Fundação CASA, antiga Fundação Estadual do Bem-Estar do Menor - Febem/SP, instalada no Núcleo de Atendimento Integrado de Americana - NAIA.

O objetivo principal foi o de analisar o *Projeto Educação e Cidadania* e investigar as suas contribuições para a inserção na escola, do aluno autor de ato infracional, a partir do depoimento dos alunos egressos do NAIA, de gestores, professores, funcionários e colegas de classe. Quanto aos procedimentos metodológicos, trata-se de uma pesquisa descritiva de caráter diagnóstico e está fundamentada em pesquisa bibliográfica, análise documental, observação em salas de aula e em outros espaços escolares, além de entrevistas com os adolescentes egressos do NAIA, gestores, professores, agentes de organização escolar e colegas de classe dos referidos alunos.

No que se refere às causas e/ou justificativas apontadas para o cometimento ato infracional, apuramos que são bastante variados. Os próprios alunos em conflito com a lei atribuíram-nas à facilidade na obtenção de dinheiro através do tráfico de drogas; à proibição do trabalho adolescente; ao fato de residirem em locais propícios ao tráfico de entorpecentes; aos conflitos familiares; ao uso de drogas e à influência de amigos. Os profissionais das escolas e colegas de classe, no entanto, concordaram com aqueles, somente quanto a duas motivações. Uma delas é a que se relaciona ao grupo de amigos no que se refere a influências, desejo de aceitação, *status*, posse, ostentação de dinheiro e necessidade de auto-afirmação perante o sexo oposto. A outra diz respeito às leis que proíbem o trabalho infantil e adolescente. Além dessas, apresentaram outras razões, como a possibilidade de o adolescente em questão ter nascido com tendência à criminalidade, não ter recebido amor e atenção, não lhes ter sido impostos limites nem dadas as orientações e repreensões necessárias por parte de seus pais ou responsáveis e ainda em decorrência da permanência nas ruas, devido à ociosidade, por vezes motivada pela expulsão da escola. Consideramos relevante registrar que para alguns profissionais

e colegas, não existe influência de amigos, ou seja, infringir a lei é resultado unicamente de decisão própria.

Quanto a considerar o desejo do adolescente autor de ato infracional em formular outro projeto de vida socialmente viável, e do que dependeria essa viabilização, os alunos egressos do NAIA foram unânimes em afirmar que nem todos almejam mudar suas vidas. Ao opinarem sobre a viabilidade da realização de ações para auxiliar nessa reorganização, a maioria declarou não saber e dois disseram depender de sua vontade e de apoio familiar, tendo sido a religião vista como meio auxiliar. Quanto aos profissionais e colegas de classe, apesar de ter havido divisão de opiniões, a maioria considerou ser a força de vontade a grande desencadeadora das mudanças, seguida da família. Registre-se, porém, que nas discussões sobre o papel da família, esta aparece como necessária, mas que nem sempre é capaz de ajudar, seja devido a relações conflituosas existentes, seja por encontrar-se em condições sócio-econômicas desfavoráveis e/ou fragilizada emocionalmente, situações essas que acabam gerando a perda das “rédeas” sobre seus filhos, com a conseqüente transferência do seu papel de educadores para a escola. Além dessas, outras circunstâncias também foram consideradas complicadoras do processo de mudança: voltarem a viver após a desinternação sob as mesmas condições anteriores, ou seja, a residir em locais propícios para prática de delitos e onde se encontra o mesmo grupo de amigos; continuarem a se comprazer com atitudes errôneas, dentre elas o uso de drogas; deixarem de investir em mudanças por supor que, por terem sido implicados judicialmente não serão mais aceitos socialmente e, por fim, a maneira como foram criados por seus familiares, e devido às suas vivências e escolhas anteriores. Todos os colegas de classe e um profissional, afirmaram que políticos, alguns amigos e representantes da sociedade, sejam eles autoridades constituídas ou não, são co-responsáveis no processo de reinserção social dos adolescentes objeto deste estudo.

Os profissionais da escola falaram também sobre seu papel frente ao adolescente que infringiu a lei. Com exceção de um, os demais confessaram sentir vontade de ajudar esses alunos, mas alguns disseram que nem sempre sabem como fazê-lo e outros condicionam essa ajuda ao interesse por eles demonstrado. Quanto aos colegas, as opiniões ficaram divididas, porém prevaleceram as que expressaram dubiedade de sentimentos.

A oferta de programas ou ações que visem à reorganização da vida social desses adolescentes foi considerada importante por dois alunos autores de ato infracional quando destacaram a necessidade da preparação para o trabalho e de outras aprendizagens. Todavia, esse direito garantido pelo ECA só foi assegurado a um deles. Registre-se ainda que um desses adolescentes está convencido de que o impedimento do trabalho adolescente desfavorece aqueles que desejam trilhar caminhos novos, o que significa dizer que somente a viabilização de cursos preparatórios, não atende aos objetivos desejados, pois, mesmo que neles sejam aprovados, não poderão trabalhar. Os profissionais e colegas, por outro lado, foram praticamente unânimes ao destacar a importância desses programas nos processos de inserção e/ou reinserção social, mas salientaram que é necessário haver clareza quanto aos seus propósitos. A educação escolar foi considerada a mais importante nos processos reeducativos desses adolescentes, todavia recebe críticas, por não estar desempenhando devidamente o seu papel. Quanto a isso, há o reconhecimento de que a responsabilidade não é só da escola, mas dos representantes políticos e da sociedade em geral, que não estariam fazendo a sua parte. Ainda quanto ao trato destas questões envolvendo ações e programas de apoio ao adolescente, foi discutida a importância da denúncia de maus-tratos ou abusos sofridos por essa parcela da população, sendo que praticamente a totalidade dos profissionais as considerou necessárias. No entanto, não podemos deixar de registrar que um destes entrevistados relativizou a situação, quando falou sobre maus-tratos culpando o ECA.

No que se refere à trajetória escolar anterior à internação dos adolescentes em questão, alguns aspectos foram abordados: boas e más lembranças, relacionamento com professores e demais funcionários, dificuldades de aprendizagem, participação discente, interrupção de estudos, conflitos e frequência escolar. Quanto às lembranças, tanto as boas quanto as más, tiveram ligação com seus colegas. Seu relacionamento com professores e demais funcionários foi marcado por antagonismos. Sobre eventuais dificuldades de aprendizagem, a maioria disse encontrá-las nas relacionadas aos conhecimentos de língua portuguesa e de matemática. Consideramos relevante salientar dois depoimentos: um em que o aluno atribuiu a si a responsabilidade por faltar às aulas e à “bagunça” que fazia, e o outro em que afirmou não gostar de estudar e que a escola não servia para ele, por “não ter cabeça para aprender, e por ser impaciente”.

No que diz respeito à participação nas decisões da escola, quer seja assistindo e/ou opinando nas reuniões de conselho de classe e série, quer como membros do conselho de escola, associação de pais e mestres e grêmio estudantil, quatro deles nunca foram sequer estimulados a participar dessas instâncias representativas, tendo somente um declarado que foi indicado para ser representante de sua classe.

Relativamente à continuidade dos estudos, somente um nunca os interrompeu. Um deles resolveu trabalhar e, por considerar serem as duas atividades incompatíveis, optou por parar de estudar. Os outros três relataram conflitos, sendo que estes, para dois deles resultaram em transferência compulsória e para outro, em proibição de continuar na mesma escola no ano letivo seguinte ao da sua desinternação. Quanto a essa “evasão escolar”, constatamos que nenhuma providência foi tomada por órgãos públicos co-responsáveis pela permanência desses alunos, quer sejam as escolas, quer a diretoria de ensino à qual estavam jurisdicionadas e tampouco o conselho tutelar. Mais uma vez constatamos que tanto os pais ou responsáveis quanto os referidos órgãos, descumpriram o ECA, ao não zelarem pela frequência escolar e permanência daqueles alunos na escola.

Ao discutirmos sobre o conhecimento da existência de alunos autores de ato infracional egressos do NAIA na escola, os próprios adolescentes em questão, em sua maioria declararam ser bastante restrito, resumindo-se aos gestores, em alguns casos e a poucos colegas e a uma professora, em outros. As declarações dos colegas de classe confirmam o que disseram esses alunos, ao declararem, em sua maioria, que desconhecem estudantes autores de ato infracional na escola em que estudam. Diferentemente ocorreu com os profissionais, pois todos souberam de suas presenças e de maneiras bastante distintas. Ressaltamos que alguns profissionais confessaram-se surpresos ao descobrirem que estudantes tidos como “bons meninos, aplicados e corteses”, pudessem ser autores de ato infracional, parecendo revelar uma expectativa de que um aluno em conflito com a lei devesse comportar-se sempre de forma diferente dos demais. Registramos, contudo, que nem todos os profissionais sabem o número correto de alunos em conflito com a lei estudando nas escolas e isso, por si só nos leva a inferir que não há o entrosamento necessário entre os membros da equipe escolar, e conseqüentemente não existe previsão de um trabalho de acompanhamento visando assegurar a permanência e o bom aproveitamento escolar daqueles estudantes. Destacamos ainda que as formas de acolhimento na escola foram diferentes: em uma delas não foi feito um trabalho

específico, em outra os gestores reuniram-se com professores e funcionários e na terceira, a diretora determinou sigilo sobre a presença deles com o intuito de evitar discriminação. Entretanto, tratar esses alunos como iguais a todos os demais, ou tratá-los de forma diferente, tem sido motivo de dúvida para todos os profissionais das escolas.

Nas narrativas sobre sua trajetória escolar, conforme já visto, os alunos autores de ato infracional lembraram os processos que culminaram com as suas transferências compulsórias pelas escolas nas quais estudavam anteriormente à sua internação, e estas, a nosso ver, apontaram para a ocorrência de discriminação contra eles. Diferentes, porém, foram as suas percepções quanto à forma de tratamento recebido nas escolas para onde voltaram ou passaram a estudar depois de sua passagem pelo NAIA. Essa nossa observação se embasa no fato de que, ao falarem sobre discriminação, sempre se referiam às escolas anteriores. Os colegas de classe, a seu turno, em sua maioria, declararam não saber da ocorrência de discriminação contra estes estudantes, enquanto que um descreveu um episódio envolvendo os próprios colegas de escola, e outro fez um relato contundente sobre o que teria ocorrido numa outra instituição escolar, a qual, segundo ele, recusou-se a matricular um adolescente que infringiu a lei, taxando-o de “marginal”. Quanto aos profissionais, apontamos dois fatos que parecem indicar o contrário do que percebem os referidos alunos: o primeiro deles refere-se a uma das gestoras, que, na tentativa de acautelar-se contra eventuais problemas na escola obriga os alunos, sejam eles egressos do NAIA, ou quaisquer outros recebidos por transferência, com histórico de problemas disciplinares, a assinarem, juntamente com seus pais ou responsáveis, um termo de compromisso, no qual consta como devem se comportar na escola e prevê transferência compulsória em caso de descumprimento. Esse é um expediente utilizado como forma de pressão e que se configura, a nosso ver, num processo dissimulado e sumário de expulsão porque sequer garante o direito de ampla defesa assegurado nas normas legais vigentes, dentre elas, o ECA e o regimento escolar. Por estas razões, consideramos esse procedimento como um mecanismo de exclusão escolar. O segundo episódio diz respeito à dubiedade existente na forma como uma gestora “enxerga” o adolescente egresso do NAIA, pois ao mesmo tempo em que afirma dispensar tratamento normal a estes alunos, declara haver desconhecimento por parte dos professores da escola sobre essas circunstâncias, justificando sua atitude pelo receio da ocorrência de discriminação.

Apuramos que suas dúvidas quanto a isso não eram infundadas. Os depoimentos confirmaram não só haver discriminação na escola de atuação da referida gestora, como nas outras duas instituições investigadas nesta pesquisa. Salientamos que a questão torna-se ainda mais grave quando tais práticas são atribuídas a pessoas de todos os segmentos da comunidade escolar: funcionários, pais, colegas e professores. Os fatos mencionados sinalizam, portanto, que a suposta igualdade propalada nem sempre é real.

Quanto aos aspectos, aproveitamento e participação escolar, disciplina e comportamento, relacionados aos adolescentes objeto deste estudo, destacamos o seguinte: no que se refere ao aproveitamento e participação, os profissionais da escola disseram que aqueles alunos não costumavam realizar as atividades solicitadas, muitas vezes isolando-se na sala de aula, ou não querendo realizar as tarefas de grupo propostas; entretanto, costumavam participar das atividades coletivas realizadas extra-classe. Nas questões que envolvem disciplina, constatamos que ao falarem destes alunos, contextualizando-os frente aos demais, estes profissionais não os distinguiam dos outros, ou seja, esses estudantes não são percebidos como mais difíceis de serem trabalhados no cotidiano escolar do que os outros. Todos estes entrevistados afirmaram que nenhum daqueles alunos apresentava problemas decorrentes de seu comportamento, relatando apenas alguns incidentes, os quais, segundo eles, não diferiam substancialmente dos apresentados por outros alunos.

Os adolescentes autores de ato infracional que estiveram internados provisoriamente na UIP do NAIA, apesar de adotarem as unidades da antiga FEBEM/SP como parâmetro, perceberam as primeiras de forma diferente, inclusive como lugares que possibilitam a aprendizagem, e não apenas como meros locais de internação compulsória. Declararam ainda que as relações interpessoais eram harmônicas, com destaque para as atuações da professora e da diretora, consideradas por alguns como sendo as pessoas que mais os ajudaram durante o período de privação de liberdade. Entretanto, mesmo considerando que o tratamento que lhes foi dispensado tenha sido bom, sentiram a privação da liberdade. Quanto aos profissionais e colegas de classe, todos indicaram ter conhecimento da existência do NAIA e saber de sua destinação, embora ignorassem que a UIP fosse uma unidade localizada dentro do NAIA, na qual ficam internados os referidos adolescentes. Registramos, contudo, que a maioria desconhece os objetivos

daquelas instituições. Observamos que as palavras usadas para designar ou referir-se aos adolescentes que para lá são encaminhados são: “menores”, “infratores”, “delinqüente”, “detento”. Como se vê, ao se valerem dessas expressões que são altamente carregadas de significados, conforme já tratamos nesse trabalho, os entrevistados confirmam a imagem que o senso comum e a mídia, de maneira geral, projetam em relação ao adolescente em conflito com a lei.

Relativamente à existência de um trabalho escolar desenvolvido na UIP do NAIA para os adolescentes durante o período de internação, através do *Projeto Educação e Cidadania*, a maioria dos profissionais afirmou ter conhecimento, e citou alguns de seus fundamentos. Todavia, ficou patente o seu desconhecimento sobre os pressupostos, objetivos e operacionalização do referido Projeto. Esta situação, prejudica o alcance dos objetivos pretendidos, dentre eles, a efetivação do processo de inclusão/reinclusão daqueles estudantes à vida escolar, e em última análise, à sua re inserção social.

Registramos que três profissionais, sendo duas professoras e uma gestora, fizeram uma avaliação do *Projeto Educação e Cidadania* a partir dos resultados apresentados por seus alunos. A primeira afirmou não concordar com a auto-avaliação feita por alguns egressos do NAIA na escola onde trabalha, de que seriam excelentes estudantes, e justificou-se, dizendo que não é isso que os seus desempenhos escolares têm mostrado. Diante disto, questiona sobre a existência de eventuais potencialidades que poderiam, caso desenvolvidas, auxiliá-los no seu processo de aprendizagem. A gestora, a seu turno, tomando como referência as atividades desenvolvidas por um aluno a partir do referido Projeto, considera que foi realizado um bom trabalho, entretanto, diz “sentir” que existem falhas quando constata que alguns daqueles alunos retornam para a escola, “piores” do que eram antes da sua internação. A última profissional declarou que numa reunião, ocorrida na escola, foi comentado que o trabalho com o referido Projeto, privilegiava as questões relacionadas à auto-estima, trabalhos manuais ou “alguma coisa que valorizasse o potencial dos adolescentes”. A nosso ver, a expectativa destes profissionais era de que os alunos voltassem para a escola demonstrando terem sido trabalhados em conformidade com os modelos cunhados por ela e, ao constatarem que isso não ocorre, passam a questionar sua validade.

No tocante ao desenvolvimento e avaliação do *Projeto Educação e Cidadania* feitos pelos adolescentes egressos do NAIA, enfocamos o seguinte: atividades

propostas; temáticas e oficinas trabalhadas; aprendizagens relativas aos cuidados com o corpo, com a mente; melhor autoconhecimento, entendimento dos seus limites e capacidades, preparação para a vida em sociedade e reflexões propiciadas pelo *Projeto Educação e Cidadania*. A maioria dos adolescentes declarou gostar das atividades propostas pela professora, sendo desenho e matemática as preferidas, enquanto que as relacionadas à língua portuguesa foram as de que menos gostaram. A análise que fizemos, embasada nos depoimentos dos alunos, no material utilizado e nos pareceres avaliativos da professora, apresentados na escola, possibilitou-nos concluir que nem todas as temáticas constantes dos módulos e das oficinas foram trabalhadas no período de quarenta e cinco dias – que, conforme visto é o prazo máximo de internação permitido. A maioria afirmou ter aprendido a cuidar de si, tanto no aspecto corporal quanto mental/emocional. Igualmente, a maioria considerou ter aprendido a se conhecer melhor, saber dos seus limites e das suas capacidades; houve unanimidade quanto a sentir-se mais preparado para a vida em sociedade. Igualmente foram unânimes, ao afirmar que muitas atividades desenvolvidas e reflexões propiciadas pelo *Projeto Educação e Cidadania* contribuíram para seu projeto de vida, destacando-se aquelas que lhe serão úteis no campo do trabalho, as que propiciam o respeito mútuo, a necessidade de mudança na concepção de mundo e a constatação de que o ato infracional praticado foi um erro.

No que concerne às contribuições do *Projeto Educação e Cidadania* para o seu processo educativo, a maioria dos adolescentes em cumprimento de medidas sócio-educativas avaliou-o positivamente, valorizando os estudos e reforçando a importância da escola. Todavia, destacamos a avaliação feita por um deles, que não considerou ter o Projeto contribuído para o seu processo educativo, aduzindo que ele não tratava das matérias escolares às quais estava habituado na escola. A reflexão a respeito deste argumento impele-nos a ponderar que, mesmo compreendendo ser imperativo que o referido trabalho se pautasse numa proposta diferenciada de currículo, este pode acabar valorizando apenas a formação no sentido mais amplo, despreocupando-se com os conteúdos, pois ao falar apenas sobre a vida, deixa de cumprir com funções específicas da escola, dentre elas, a de ser facilitadora do processo de aquisição de conhecimentos e construção de saberes.

No que tange a possibilidade de o *Projeto Educação e Cidadania* ter propiciado aprendizagens antes não conseguidas na escola, a maioria dos alunos considerou que sim, mas ressaltou que o trabalho desenvolvido não agrega muitos ensinamentos naquilo que diz respeito aos conteúdos escolares. Saliente-se a importância atribuída às temáticas relacionadas ao respeito mútuo e à atenção dada a eles pela professora. Essas declarações demonstram novamente, o quanto aprendizagens relacionadas à formação dos sujeitos, desenvolvidas através de conteúdos e atividades que objetivam a construção de valores e normas de conduta, são valorizadas. Cumpre-nos ressaltar, todavia, que o projeto, por ter objetivos e prazo específicos para o seu desenvolvimento, ao priorizar a discussão da vida cotidiana dos alunos, acaba por atribuir aos conteúdos curriculares e aos conhecimentos, um papel secundário, o que por eles é percebido de acordo com o que relataram. Apresentamos aquelas aprendizagens apontadas como as mais significativas: o trabalho com conteúdos que possibilitam a formação do cidadão, a realização de diversas atividades artísticas e o ensino adequado ao atendimento de alunos ainda não alfabetizados ou que se encontrem nas séries iniciais do ensino fundamental. Além dessas, chamamos a atenção para a avaliação feita por um dos alunos, o qual, à semelhança do que já havia expressado anteriormente, afirma que as atividades ali desenvolvidas nada têm a ver com a escola, pois considera que aprendizagem e conhecimentos só são desenvolvidos e adquiridos na instituição escolar. Frisamos que este estudante está convicto de que escola boa é aquela que privilegia conteúdos.

Quanto ao controle e acompanhamento da frequência dos alunos que estão cumprindo medida sócio-educativa, a maioria dos profissionais relatou que, ao constatar a infrequência, entram em contato com os pais ou responsáveis e, quando não obtém resultado, comunica ao conselho tutelar. Destacamos que, apesar de ser dado concreto que a maioria dos casos de abandono escolar inicia-se com a frequência irregular dos alunos, somente uma das escolas investigadas propôs como meta em seu projeto pedagógico, adotar medidas para reverter esse quadro, embora, de acordo com a nossa avaliação sejam insuficientes as ações propostas. Percebemos, portanto, que, excetuando-se as poucas iniciativas aqui relatadas, as providências adotadas quanto a essa séria questão, são as mesmas utilizadas em relação aos outros alunos que deixam de vir à escola, ou seja, não existe um trabalho diferenciado de acompanhamento dos estudantes egressos do NAIA.

A existência de um Orientador designado pelo Juiz da Infância e da Juventude para, com o apoio e acompanhamento da autoridade competente e de acordo com o previsto no ECA, supervisionar a frequência e o aproveitamento escolar desses alunos, é desconhecida por quatro adolescentes que cumprem esta medida sócio-educativa, tendo apenas um deles relatado ter-lhe sido pedida uma declaração da escola comprovando a continuidade dos seus estudos. Quanto aos gestores escolares, todos foram unânimes em afirmar que desconhecem a existência desse profissional. Consideramos preocupante a situação e, para enfatizá-la servimo-nos da expressão utilizada por uma dessas gestoras quando afirmou: “A vida escolar fica por conta dele e da família”.

Algumas constatações em relação a esse sério problema revelam que nem a escola, nem a família, nem o Conselho Tutelar e tampouco o Orientador responsável designado pela autoridade competente para fazer o acompanhamento e supervisionar a frequência escolar desses alunos, estão cumprindo devidamente o seu papel conforme o previsto no ECA. Este é um fator que contribui para o aumento da evasão escolar, com o conseqüente comprometimento de alguns dos objetivos primordiais do *Projeto Educação e Cidadania* que, ao oferecer atendimento escolar aos alunos durante o seu período de internação provisória espera que, ao término da internação daqueles adolescentes, possa a escola, não só assegurar a continuidade dos seus estudos, mas também servir de referência no processo de construção de um novo projeto de vida. Em última análise, quando a escola e os demais responsáveis não atuam fortemente para diminuir a infrequência, e evitar os casos de abandono e de transferências compulsórias, impedem que se efetive a inclusão/reinclusão escolar, indispensável ao processo de reinserção social.

Os adolescentes em conflito com a lei expressaram-se das mais diversas maneiras a respeito do que eventualmente estaria faltando ou que precisaria ser modificado no trabalho realizado pela escola: não há o que ser mudado; melhorar a estrutura física; ensinar respeito; mudar currículos valorizando as manifestações artísticas e culturais; diversificar as metodologias utilizadas de forma a atender aos alunos trabalhadores; ser mais rígida e ter mais regras que impeçam, por exemplo, que alunos permaneçam fora das sala de aula. Estas opiniões corroboram vários estudos feitos com jovens em escolas abarcando essas mesmas questões e devem, a nosso ver, servir para provocar reflexão e mudanças no trabalho dos profissionais das instituições nas quais trabalham.

Apesar de todas as dificuldades apontadas na sua relação com a escola, todos os adolescentes egressos do NAIA, consideram-na importante para suas vidas. Contudo, ela praticamente só é percebida na relação com seus projetos futuros, principalmente como condição para a obtenção de um bom emprego. Isto é indicativo de que esses alunos têm uma visão utilitarista da escola, conforme apontam alguns estudiosos que buscam estabelecer o seu significado para os estudantes das camadas populares, como Charlot (1996). Adorno (1992) corrobora essa tese quando aduz que a instituição é sentida de forma antagônica: familiar e distante ao mesmo tempo. Os profissionais, por sua vez, consideram ser o papel que a escola desempenha na vida de um aluno autor de ato infracional múltiplo e complexo. Apuramos que eles atribuem a essa instituição tanto funções que lhes são inerentes quanto outras que não são de sua responsabilidade e competência. Quanto aos colegas de classe, é imprescindível destacar a clareza de suas opiniões em relação ao que consideram serem deveres da instituição escolar no cumprimento da sua função social. Isto se evidencia quando apontam as três finalidades básicas previstas no maior diploma legal da educação brasileira: desenvolver o educando, prepará-lo para o exercício da cidadania e qualificá-lo para o trabalho. E vão além, em suas considerações ao defenderem ser seu dever promover a igualdade de acesso, e no caso dessa investigação em particular, assegurar a permanência de todos os seus alunos, indistintamente, quer sejam autores de ato infracional, quer não.

Ao tratarmos da escola e do *Projeto Educação e Cidadania* verificamos ainda que: o preparo para o exercício da cidadania – foco do referido trabalho desenvolvido no NAIA –, não foi percebido pelos profissionais das escolas, ou eles não falaram a respeito quando se referiam aos alunos objeto desta investigação; foram feitas críticas ao Projeto pelos adolescentes; a escola não sabe lidar com esses estudantes, uma vez que são vistos quase sempre como maus alunos; as concepções e percepções dos educadores a respeito dos adolescentes autores de ato infracional, dos alunos-problema – ou seja, aqueles que fogem do idealizado –, e do papel da escola, são semelhantes à dos colegas de classe, indicando haver pouca reflexão a respeito. Quanto a estas últimas considerações, cabe-nos salientar que em alguns aspectos, estranhamente os colegas de classe demonstraram ter mais clareza e discernimento do que os educadores.

Dentre as conquistas da sociedade no que concerne ao atendimento dessa parcela da população, o Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA indubitavelmente configura-se como a mais importante delas. Norma legal fundamentada na “Doutrina da Proteção Integral”, concebe crianças e adolescentes como sujeitos de direitos e, para a sua consecução, imputa deveres à família, à comunidade, à sociedade e ao Poder Público. A educação, foco deste trabalho, conforme salientamos é um desses deveres. Todavia, pelo que procuramos demonstrar, as necessárias mudanças propostas pelo ECA no trato das complexas questões relativas ao adolescente em conflito com a lei – especialmente no que tange aos processos educativos –, estão ocorrendo de forma lenta.

Os depoimentos, tanto dos adolescentes, objeto desta investigação, quanto de profissionais e colegas, indicaram que a maioria desconhece o referido estatuto. Esse desconhecimento se traduz quando profissionais das escolas e alunos consideram-no condescendente no que concerne a direitos e garantias, expulsam alunos, não zelam pela frequência nem pela permanência escolares e defendem maus-tratos como forma de punição. Se aspectos basilares como estes citados, ainda são desconhecidos ou incompreendidos por trabalhadores das escolas e alunos, percebê-lo como o grande impulsionador de ações decorrentes de políticas públicas de atendimento a essa parcela da população, tais como o *Projeto Educação e Cidadania* e o NAIA, parece ainda distante. Esta constatação se dá, não só através depoimentos dos entrevistados como também pela celeuma decorrente de pressões políticas e de resistência por parte de moradores da cidade de Americana contrários à instalação do NAIA. Isto tudo revela que os paradigmas sobre os quais se funda o estatuto, que alterou a concepção de criança e adolescente como portadores de carências para a de cidadãos sujeitos de direitos, ainda não foram compreendidos pela sociedade. Prova disso é que o adolescente ainda continua a ser visto como “menor”.

Consideramos também digno de nota o fato de que, somente depois de dezesseis anos da promulgação deste estatuto, a denominação de uma das maiores instituições responsáveis pela internação de adolescentes em conflito com a lei do país, a Fundação Estadual do Bem-Estar do Menor – FEBEM/SP foi alterada para Fundação CASA. A nosso ver – baseados em fatos largamente conhecidos acerca dessa “instituição total” – a manutenção do termo “menor” em sua designação, ao

longo de quase duas décadas após a publicação da principal lei que regula a matéria, não se tratou apenas de descuido.

Para concluir, verificamos que os adolescentes egressos do NAIA questionam o “modelo” de escola vigente, o que, demonstra o quanto essa instituição, com seus ritmos, espaços, tempos, currículos, metodologias, recursos pedagógicos e humanos, não atende à totalidade dos seus alunos, desconsiderando suas singularidades, aptidões e dificuldades, e o mais perverso é que, depois de se evadirem ou serem “transferidos compulsoriamente”, muitos ainda se culpam pelo fracasso escolar.

Constatamos a existência de pré-conceitos por parte dos profissionais da escola em relação aos alunos objeto deste estudo, quando se declararam surpreendidos ao descobrirem que estudantes que não se comportavam diferentemente dos demais, eram autores de ato infracional. A prática de discriminação também foi perpetrada por todos os segmentos da comunidade escolar, logo a igualdade apregoada não traduz a realidade.

Averiguamos que os profissionais das escolas demonstraram não ter muita lucidez sobre o papel da instituição escolar, ao lhe conferirem atribuições que não lhe competem. Em contrapartida, os colegas de classe dos adolescentes em conflito com a lei, indicaram ter bastante clareza quanto a este aspecto, quando assinalaram as três grandes finalidades previstas na L.D.B.E.N. para a educação e questionaram o não cumprimento da garantia de acesso e permanência daqueles alunos nas instituições escolares. Entretanto constatamos haver consenso quanto à necessidade de mudanças na escola, e, por parte de alguns, o reconhecimento de que essa tarefa não cabe somente a ela.

Verificamos que o *Projeto Educação e Cidadania* não foi trabalhado em sua totalidade, o que, por si só, contribuiu para que os seus objetivos não fossem totalmente alcançados.

Consignamos que os alunos avaliaram que estavam mais preparados para o exercício da cidadania, porém os profissionais não reconheceram essas aquisições.

Verificamos que o Projeto, devido às suas especificidades, prioriza a formação humana, porém relega a segundo plano os conteúdos através dos quais adquire-se conhecimentos e constrói-se saberes, reforçando assim a percepção dos alunos de que existe uma escola que valoriza os conteúdos, para as classes favorecidas, e outra, que só enfatiza a formação no sentido mais amplo e subestima

os conteúdos programáticos, para os menos favorecidos, acentuando assim as desigualdades sociais.

O estudo demonstrou a dificuldade que a escola tem para trabalhar com alunos considerados “problemas”, ficando claro que os professores, gestores e demais funcionários não têm se dedicado o suficiente às reflexões que essas questões exigem, embora a literatura, há vários anos, indique que a escola não pode trabalhar apenas com alunos idealizados, mas com estudantes concretos. Isto, pelo que constatamos, pode ser um dos motivos pelos quais esses alunos não permanecem na escola.

Embora consideremos que projetos como esse sejam importantes, aventamos a hipótese de que, por serem distantes do cotidiano escolar e não poderem trabalhar com as causas da prática do ato infracional – sejam elas as apontadas pelos adolescentes objeto desta pesquisa, sejam as assinaladas pelos outros entrevistados –, acabam tendo alcance limitado.

A análise e a avaliação do *Projeto Educação e Cidadania* não conseguiram apontar claramente quais foram as contribuições deste para a permanência dos estudantes na escola, pois, conforme comprovamos, dos 32 (trinta e dois) alunos egressos do NAIA, cumprindo medidas sócio-educativas em liberdade, que se matricularam nas escolas no primeiro semestre do ano letivo de 2007, somente 5 (cinco) continuaram estudando até o final daquele ano, e destes, apenas 2 (dois) permaneceram no ano de 2008. No tocante a esta questão, comprovamos ter havido falhas no que diz respeito a medidas e providências referentes ao acompanhamento da frequência desses estudantes, por parte das escolas, do Conselho Tutelar e do Orientador responsável pela supervisão da frequência e do aproveitamento escolar. Destacamos ainda que, embora 3 (três) dos alunos investigados tenham declarado que o referido Projeto ajudou-os a valorizar os estudos e a escola, acabaram, no entanto, evadindo-se. Diante deste quadro contundente de evasão escolar, consideramos ser necessário proceder-se a outras investigações com os alunos que abandonaram os estudos.

Os professores questionam os resultados do *Projeto Educação e Cidadania* quando constatarem que as aprendizagens alcançadas pelos alunos não são as mesmas valorizadas pela escola. Aparentemente, tanto os professores quanto os demais profissionais das escolas esperavam que os alunos retornassem para ela, após terem sido trabalhados com o referido Projeto, demonstrando terem sido

preparados nos moldes definidos até hoje pela instituição escolar e, ao verificarem que não é isso o que ocorre, passam a ter dúvidas quanto aos resultados do trabalho realizado.

Finalmente, afirmamos que projetos cujos propósitos consistam em tecer reflexões sobre os estudantes reputados como “problemas”, somente contribuirão para a sua inclusão e permanência nas escolas, quando forem desenvolvidos em conjunto com os educadores, e não apenas com os alunos, isoladamente.

Referências

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

AMERICANA. Lei nº. 3759 de 24 de dezembro de 2002. **Núcleo de Atendimento Integrado de Americana – NAIA**. Americana: Prefeitura Municipal, 2002.

AMERICANA. Informativo Sócio-Econômico do Município de Americana. **SEPLAN – Secretaria do Planejamento e Controladoria: Unidade de Estatística e Análise Sócio-Econômica da Prefeitura Municipal de Americana**: n. 23, 2007.

ARANTES, E. M. de M. Rostos de crianças no Brasil. In: PILOTTI, F.; RIZZINI, I. (Org.). **A arte de governar crianças**: a história das políticas sociais, da legislação e da assistência à infância no Brasil. Rio de Janeiro: Instituto Interamericano Del Nino, Editora Universitária Santa Úrsula, Amais Livraria e Editora, 1995.

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE NORMAS TÉCNICAS. **NBR: 6023**: informação e documentação: referências: elaboração. Rio de Janeiro, 2002.

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

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

BOTIN, L. M. **Trajetórias cruzadas**: meninos (as), moleques e juízes em Campinas 1866 - 1899. 2007. Dissertação (Mestrado em História social - Instituto de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Estadual de Campinas - UNICAMP). Campinas, 2007. Disponível em: <<http://libdigi.unicamp.br/document/?code=vtls000414913>>. Acesso em: 18 jul. 2008.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: Senado, 5 de outubro de 1988.

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

_____. Lei nº. 9394, de 20 de dezembro de 1996. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional da Educação Nacional**. Brasília: Senado, 1996.

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

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

_____. **Coleção Educação e Cidadania**. São Paulo: CENPEC; FEBEM; SEE, 2004. (Módulo Introdutório).

CERVO; BERVIAN; SILVA. **Metodologia Científica**. 6. Ed. São Paulo: Pearson Prentice Hall, 2007.

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

CENTRO INTERNACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS SOBRE A CRIANÇA - CIESPI. **“Menores” e crianças: trajetória legislativa no Brasil**. Disponível em: <http://www.ciespi.org.br/portugues/noticias_001.htm>. Acesso em: 25 abr. 2008.

CONSULTORIA EM EDUCAÇÃO E DESENVOLVIMENTO SOCIAL. **Estatuto da Criança e do Adolescente**: informações básicas em perguntas e respostas. Disponível em: <<http://64.233.169.104/search?q=cache:RdbYALGHYMoJ:wallon.futuro.usp.br/upload/opara/perguntas%2520e%2520respostas%2520ECA.pdf+wallon.futuro.usp.br/upload/opara/perguntas&hl=pt-BR&ct=clnk&cd=1&gl=br>>. Acesso em: 24 out. 2007.

COSTA. A. C. G. da. Um histórico do atendimento socioeducativo aos adolescentes autores de ato infracional no Brasil: mediação entre o conceitual e o operacional. In: BRASIL. Ministério da Justiça. Departamento da Criança e do Adolescente. **Políticas públicas e estratégias de atendimento socioeducativo ao adolescente em conflito com a lei**. Brasília: Ministério da Justiça, 1998. (Série Subsídios, 2: Garantia de Direitos).

DEL PRIORE, M. O papel branco, a infância e os jesuítas na colônia. In: DEL PRIORE, M. (Org.). **História da criança no Brasil**. São Paulo: Contexto, 1992.

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

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

FALEIROS, E T. S. A criança e o adolescente: objetos sem valor no Brasil Colônia e no Império. In: PILOTTI, F.; RIZZINI, I. (Org.). **A arte de governar crianças: a história das políticas sociais, da legislação e da assistência à infância no Brasil**. Rio de Janeiro: Instituto Interamericano del Nino/USU/Amais Livraria e Editora, 1995.

FALEIROS, V. P. Infância e processo político no Brasil. In: PILOTTI, F.; RIZZINI, I. (Org.). **A arte de governar crianças: a história das políticas sociais, da legislação e da assistência à infância no Brasil**. Rio de Janeiro: Instituto Interamericano del Nino/USU/Amais Livraria e Editora, 1995.

FERNANDES, V. M. M. **O adolescente infrator e a liberdade assistida: um fenômeno sócio jurídico**. Rio de Janeiro: CBCISS, 1998.

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

FREIRE, P. **Política e Educação**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1995.

_____. **Pedagogia da Autonomia: Saberes necessários à Prática Educativa**. 11. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1999.

FRISON, M. D. A exclusão social da/na escola. In: BERTONI, L. M. **O discurso dos excluídos da escola**. Disponível em: <<http://www.lpp-uerj.net/olped/documentos/0416.pdf>>. Acesso em 24 out.2007.

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

GERALDI, C. M. G.; GEPEC. In: SEMINÁRIO DE PRODUÇÃO DE CONHECIMENTOS, SABERES E FORMAÇÃO DOCENTE, 2.; Congresso de Leitura do Brasil – COLE, 15., 2005. Campinas. **Programação**. Campinas: Unicamp, 2005. p. 79-80.

GOFFMAN, I. **Estigma: notas sobre a manipulação da identidade deteriorada**. 4. ed. Rio de Janeiro: LTC – Livros Técnicos e Científicos, 1988.

HELLER, A. **O cotidiano e a história**. 4. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

LEITE, M. L. M. O óbvio e o contraditório da roda. In: DEL PRIORE, M. (Org.). **História da criança no Brasil**. São Paulo: Contexto, 1992.

LIBERATTI, W. D. **Adolescente e ato infracional**. São Paulo: Editora Juarez de Oliveira, 2002.

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

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

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

MELLO, S. L. de. A violência urbana e a exclusão dos jovens. In: SAWAIA, B. (Org.). **As artimanhas da exclusão: análise psicossocial e ética da desigualdade social**. Petrópolis: Vozes, 1999.

MENDEZ, E. G.; COSTA, A. C. G. da. **Das necessidades aos direitos**. São Paulo: Malheiros Editores, 1994.

MESGRAVIS, L. **A Santa Casa de Misericórdia de São Paulo (1599? - 1884): contribuição ao estudo da assistência social no Brasil**. São Paulo: Conselho Estadual de Cultura, 1976. (Ciências Humanas, 3).

NÓVOA, A. (Org.). **Profissão professor**. Porto: Porto Ed., 1991.

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

_____. Crianças carentes e políticas públicas. In: DEL PRIORE, M. (Org.). **História das crianças no Brasil**. São Paulo: Contexto, 1999.

PEREIRA, I. Adolescente autor de ato infracional e medidas sócio-educativas. In: **SEMINÁRIO multidisciplinar, 2000. 10 anos do estatuto da criança e do adolescente: conquistas e limites**. São Paulo: FEUSP, 2000.

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

RIZZINI, Irene. **O século perdido: raízes históricas das políticas públicas para a infância no Brasil**. Rio de Janeiro: Petrobrás, 1997.

RIZZINI, Irma; FONSECA, M T. da. **Bibliografia sobre a história da criança no Brasil**. Marília: Unesp - Marília - Publicações, 2001. (Fontes, v.3).

RIZZINI, Irene; RIZZINI Irma. **A institucionalização de crianças no Brasil: percurso histórico e desafios do presente**. Rio de Janeiro: Ed. PUC - Rio; São Paulo: Loyola, 2004.

ROSA, J. G. **Grande Sertão: Veredas**. 13. ed. Rio de Janeiro: J. Olympio, 1979.

SÁ-CHAVES, I. Portfólios como estratégias metacognitivas de co-construção de conhecimento. In: **Seminário “Desenvolvimento profissional e competências reflexivas”**. Campinas: Faculdade de Educação, UNICAMP, 2005.

SALLES, L. M. F. **Adolescência, escola e cotidiano: contradições entre o genérico e o particular**. Piracicaba: UNIMEP, 1998.

_____. Uma leitura das práticas pedagógicas no/do cotidiano escolar. In: CONGRESSO DE LEITURA DO BRASIL – COLE, 15. Campinas. **Caderno de Resumos**, Campinas: Unicamp, 2005, p. 62.

SANTOS, M. A. C. dos. Criança e criminalidade no início do século. In: DEL PRIORE, M. (Org.). **História das crianças no Brasil**. São Paulo: Contexto, 1999.

SÃO PAULO (Estado). Fundação Estadual do Bem-Estar do Menor (Febem). **Portaria Administrativa Febem/SP nº. 310**, de 20 de abril 2005. São Paulo, 2003.

_____. Secretaria de Educação do Estado de São Paulo. **Resolução SE – 109**, de 13 de outubro de 2003. São Paulo, 2003.

SARAIVA, J. B. C. **Adolescente em conflito com a lei – da indiferença à proteção integral: uma abordagem sobre a responsabilidade penal juvenil**. Porto Alegre: Livraria do Advogado, 2003.

SAWAIA, B. (Org.). **As artimanhas da exclusão: análise psicossocial e ética da desigualdade social**. Petrópolis: Vozes, 1999.

SAYÃO, I. Políticas públicas de atendimento à infância e adolescência: a história do estatuto da criança e do adolescente. In: CENTRO DE ESTUDOS E PESQUISAS EM EDUCAÇÃO, CULTURA E AÇÃO COMUNITÁRIA – CENPEC. **Módulo Introdutório**, São Paulo: 2004. (Educação e Cidadania).

SILVA, R. da. **Os filhos do governo: a formação da identidade criminosa em crianças órfãs e abandonadas.** São Paulo: Ática, 1997.

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

SILVA, R. da (Coord.). Recuperação de fontes seriais para a historiografia da criança institucionalizada no estado de São Paulo. In: **SIMPÓSIO INTERNACIONAL DO ADOLESCENTE**, 1., 2005. Projeto de Políticas Públicas. Processo FAPESP 03/06363-2. Disponível em: <http://www.proceedings.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=MSC0000000082005000200078&lng=pt&nrm=abn>. Acesso em: 17 Jun. 2008.

SINDICATO DE ESPECIALISTAS DE EDUCAÇÃO DO MAGISTÉRIO OFICIAL DO ESTADO DE SÃO PAULO - UDEMO. **Pesquisa violência nas escolas.** Disponível em: <http://www.udemo.org.br/Apr_UDEMO.pps>. Acesso em: 4 set. 2007.

SKLIAR, C. Seis perguntas sobre a questão da inclusão ou de como acabar de uma vez por todas com as velhas – e novas – fronteiras em educação. In: **Pró-Posições/Universidade Estadual de Campinas**, Campinas, v. 12, n. 2 – 3, p. 35 – 36, jul./nov. 2001.

SOUZA, L. de M. O senado da câmara e as crianças expostas. In: DEL PRIORE, M. (Org.). **História da criança no Brasil.** São Paulo: Contexto, 1992.

STRÓZZI, S. Promotor propõe que comissão seja dissolvida. **Todo Dia**, Americana, 2 jul. 2004, p. 4.

VÉRAS, M. P. B. Exclusão Social – Um problema de 500 os. In: SAWAIA, B. (Org.). **As artimanhas da exclusão: análise psicossocial e ética da desigualdade social.** Petrópolis: Vozes, 1999.

VIOLANTE, M. L. V. **O dilema do decente malandro.** 4. ed. São Paulo: Cortez, 1985.

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

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

WANDERLEY, M. B. Refletindo sobre a noção de exclusão. In: **As artimanhas da exclusão: análise psicossocial e ética da desigualdade social.** Petrópolis: Vozes, 1999.

Bibliografia Consultada

ALBUQUERQUE, H. M. de P. A escola como Ambiente Educativo. Separata do **Jornal APASE**. São Paulo; v. 13, n. 104. p. 5 - 8, jul. 2002.

ARROYO, M. G. **Ofício de Mestre**: imagens e auto-imagens. Petrópolis: Vozes, 2000.

ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO. 500 anos de Educação Escolar. **Revista Brasileira de Educação**, Campinas, n. 14, p. 5 – 130, mai/jun/jul/ago, 2000.

BACCEGA, M. A. Da informação ao conhecimento: ressignificação da escola. **Revista Comunicação e Educação**, ECA/USP. São Paulo: v. 8, n. 22, p. 7– 16, set./dez., 2001.

BOURDIEU, P. **Escritos de Educação**. 6. ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2001.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria da Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares nacionais**: 1ª. a 4ª. Séries do Ensino Fundamental; introdução dos Parâmetros Curriculares nacionais. Brasília: MEC/SEF, 1997.

_____.Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria da Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares nacionais**: 5ª. a 8ª. Séries do Ensino Fundamental; introdução dos Parâmetros Curriculares nacionais. Brasília: MEC/SEF, 1998.

_____.Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria da Educação Média e Tecnológica. **Parâmetros Curriculares nacionais**: Ensino Médio; bases legais. Brasília: MEC/SEMTEC, 1999.

CANDAU, V. M. (Org). **Reinventar a escola**. 3. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

CARTA a uma professora: alunos de Barbiana. 3. ed. Lisboa: Presença, 1977.

COSTA, A de C. **Anônimas Odisséias**: a dupla destituição de direito à educação e ao trabalho na infância e na vida adulta. São Paulo: Annablume, 2005.

ESTRELA, M. T. **Relação Pedagógica, Disciplina e Indisciplina**. Porto, Portugal: Porto Editora, 1992. (Ciências da Natureza)

EZPELETA, J.; ROCKWELL, E. A escola: relato de um processo inacabado de construção In: **Pesquisa Participante**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1986.

FULLAN, M.; HARGREAVES, A. **A escola como organização aprendente**: buscando uma educação de qualidade. Porto Alegre: Artmed, 2000.

GADOTTI, M. **Concepção Dialética da Educação**: Um estudo introdutório. São Paulo: Cortez, 2003.

GARCIA, R. L.; ALVES, N. (Org). **O Sentido da Escola**. Rio de Janeiro: DP&A, 1999. (Coletânea).

GERALDI, C. M. G.; FIORENTINI, D.; PEREIRA, E. M. de A. **Cartografias do Trabalho Docente**: professor(a) - pesquisador(a). Campinas, SP: Mercado das Letras; Associação de Leitura do Brasil – ALB, 1998.

GERALDI, C. M. G.; RIOLFI, C. R.; GARCIA, M. de F. (Org). **Escola Viva**: elementos para a construção de uma educação de qualidade social. Campinas: Mercado das Letras, 2004.

GRAMSCI, A. **Concepção Dialética da História**. 8. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1989.

HERNÁNDEZ, F. **Transgressão e Mudança na Educação**: os projetos de trabalho. Porto Alegre: Artmed, 1998.

IMBERNÓN, F. **Formação docente e profissional**: formar-se para a mudança e a incerteza. São Paulo: Cortez, 2001. (Questões da nossa época, 77).

MANTOAN, M. T. E. (Org). **Pensando e fazendo educação de qualidade**. São Paulo: Moderna, 2001.

PASSETI, E (Coord.). **Violentados** Crianças, adolescentes e justiça. São Paulo: Imaginário, 1995.

PRADO, G. do V. T.; SOLIGO, R. (Org). **Porque Escrever é Fazer História**. Campinas, SP: Graf. FE, 2005.

RODRIGUES, N. **Da Mistificação da escola à escola necessária**. São Paulo: Cortez, 1988. (Polêmicas do nosso tempo).

_____. Educação: da formação humana à construção do sujeito ético. **Educação e Sociedade**, Campinas, n. 76, 2001.

SÁ-CHAVES, I. **Portfólios Reflexivos**: estratégia de formação e supervisão. 2. ed. Aveiro (Portugal): Ed. Universidade de Aveiro, 2004.

SÁ-CHAVES, I. (Org). **Os Portfólios reflexivos (também) trazem gente dentro**. Reflexões em torno do seu uso na humanização dos processos educativos. Porto (Portugal): Universidade de Aveiro, 2005.

SALLES, L. M. F. Infância e adolescência na sociedade contemporânea: alguns apontamentos. **Revista Estudos de Psicologia**. V. 22, n. 1. Campinas: Unicamp, 2005.

_____. SALLES, L. M. F.; ROSALEN, P. O jovem infrator na visão dos profissionais da Febem, Rio Claro. **Educação: Teoria e Prática**. V. 10, n. 18, jan. jun. e n.19 jul. dez. Rio Claro: UNESP, 2002.

SÃO PAULO (Estado). **Constituição do Estado de São Paulo**. São Paulo: Assembléia Legislativa do Estado de São Paulo, 5 de outubro de 1989.

SILVA, Tomaz Tadeu da. ; HALL, S.; WOODWARD, K. (Org). **Identidade e Diferença**: A perspectiva dos Estudos Culturais. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.

SITRAEMFA – Sindicato dos Trabalhadores em Entidades de Assistência ao Menor e à Família; CBIA – Centro Brasileiro para a Infância e Adolescência – Escritório Regional São Paulo. **Cadernos Populares Nº. 3 – O Estatuto da Criança e do Adolescente e a Questão do Delito**. São Paulo: 1991.

VEIGA-NETO, A. **Foucault & a Educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2003. 192 p. (Pensadores & Educação).

APÊNDICE A - Termo de consentimento livre e esclarecido

Título do Projeto: O *Projeto Educação e Cidadania* e a escolarização do adolescente autor de ato infracional

Mestranda: Ivani Ruela de Oliveira Silva

Orientadora: Prof^a. Dra^a. Leila Maria Ferreira Salles

Instituição: UNESP/IB/Campus de Rio Claro. Av. 24-A, nº. 1515, Bela Vista, Rio Claro/SP – Telefone (19) 3526-4104.

Declaro estar de acordo em participar do Projeto intitulado: **O *Projeto Educação e Cidadania* e a escolarização do adolescente autor de ato infracional.**

Este Projeto se define como um estudo a ser desenvolvido em escolas da rede estadual paulista de ensino nos Municípios de Americana e de Santa Bárbara d'Oeste. Constitui-se como objetivo analisar o *Projeto Educação e Cidadania* e como ele repercute na escola, a partir do depoimento dos alunos egressos do NAIA e dos demais atores escolares.

Destacamos que serão prestados aos participantes todos os esclarecimentos que se fizerem necessários antes e durante o curso da pesquisa; que o participante tem a liberdade de se recusar a participar ou retirar seu consentimento, em qualquer fase da pesquisa, sem penalização alguma e a garantia do sigilo que assegure a sua privacidade quanto aos dados envolvidos na pesquisa.

Nome.....
 Documento de identidade e número
 Sexo
 Data do nascimento
 Endereço
 Telefone
 Assinatura do entrevistado
 Data.....
 Assinatura do responsável

APÊNDICE B - Roteiro de entrevista com os adolescentes autores de ato infracional egressos do NAIA

1. Quantos anos você tem?
2. Em que série/curso/período está matriculado?
3. Em que cidade nasceu?
4. Onde mora atualmente?
5. Onde morava antes de ser internado na UIP do NAIA? Com quem morava?
6. Fale sobre sua família: quem são eles, quais deles trabalham?
7. Com quem você mora atualmente?
8. Fale um pouco sobre como era sua vida antes de ir para o NAIA: em relação a trabalho, se tem filhos, prática de esportes, passatempo preferido e outros aspectos sobre os quais queira falar.
9. Você estudava antes de ir para o NAIA? Em que curso/série? Caso tenha interrompido seus estudos, diga qual/quais foi/foram as suas razões.
10. Caso você as tenha, quais são as suas boas lembranças da escola? E as más lembranças, quais seriam?
11. Como era seu relacionamento com os professores, diretores, professores-coordenadores, funcionários e colegas nas escolas nas quais você estudou e na que estuda atualmente? Você tinha alguma dificuldade para aprender?
12. Tinha o material escolar necessário?
13. Brigava na escola? Por quais razões?

14. Caso tenha saído da escola diga por que razão? Em caso afirmativo diga se o Conselho Tutelar tomou alguma providência junto aos seus pais ou responsáveis para fazê-lo voltar a estudar?
15. Você conhece o Estatuto da Criança e do Adolescente?
16. Qual foi o ato infracional que você cometeu e quais foram as razões que o levaram a cometê-lo?
17. Você já havia cometido outros atos infracionais antes desse? Qual/Quais? Foi internado?
18. Em sua opinião quais são os motivos ou fatores que levam um adolescente a cometer atos infracionais?
19. Qual é a medida sócio-educativa que você está cumprindo?
20. Conte como era seu dia-a-dia no NAIA: o que gostava e o que não gostava de fazer, como era seu relacionamento com a sua professora, com os demais funcionários e com os outros adolescentes?
21. Qual foi a pessoa que mais o ajudou nesse período e por quê.
22. Durante o tempo em que esteve internado, recebeu algum tipo de tratamento ou atendimento de saúde, dentário, psicológico?
23. Como você avalia o tratamento recebido na instituição?
24. Você fazia os trabalhos e/ou atividades que lhe eram propostas? De quais mais gostava e de quais menos gostava de fazer?

25. Quais das situações abaixo correspondem ao aprendizado que você teve quando esteve internado?
- Aprendeu a cuidar de si mesmo, do seu corpo, da sua mente?
 - Aprendeu a se conhecer melhor, saber dos seus limites e das suas capacidades?
 - Teve oportunidade de se preparar melhor para viver em sociedade?
 - Recebeu algum tipo de educação sexual?
 - Aprendeu algo que não havia conseguido aprender na escola?
26. Você acha que o adolescente, após sua internação no NAIA, quer trilhar novos caminhos e formular para si um outro projeto de vida?
27. Você acredita que poderá haver conseqüências para aqueles que persistirem na prática de atos infracionais? Em caso afirmativo, quais seriam elas?
28. Você acha que o trabalho de escolarização desenvolvido no NAIA serviu para a sua vida? Ajudou-o a pensar em um outro projeto de vida?
29. Que trabalhos você acha que devem ser feitos dentro e fora do NAIA para auxiliar o adolescente em conflito com a lei a mudar de vida?
30. Você encontrou alguma dificuldade para voltar a estudar?
31. De que maneira você é tratado na escola por todos que ali estudam ou trabalham?
32. Existe alguma disciplina escolar de que você goste mais? E a de que gosta menos? Por quê?
33. Como você avalia seu desempenho escolar?
34. Existe alguém designado pelo Poder Judiciário para supervisionar sua frequência e desempenho escolar?

35. Algum responsável pelo acompanhamento do cumprimento da medida sócio-educativa aplicada a você solicitou-lhe ou à sua família, algum documento de comprovação da sua frequência e do seu desempenho escolar? E diretamente à escola, você saberia dizer se foi pedida alguma informação?
36. Já se sentiu discriminado na escola? Em caso afirmativo, por quem, e de que maneira?
37. Existe algum lugar (ambiente) da escola de que você mais gosta? E o de que menos gosta?
38. Existem diferenças entre o trabalho feito no NAIA e o realizado na escola? Em caso positivo, quais são elas?
39. Você já foi convidado para participar de eleição para Representante de Classe; Conselho de Classe e/ou Série; Conselho de Escola; Grêmio Estudantil ou Associação de Pais e Mestres nessa ou em outra escola onde estudou?
40. Você acha a escola importante para a sua vida? Por quê?
41. Com relação à escola, você acha que falta alguma coisa ou que algo precisa ser mudado? Em caso afirmativo, o que seria?

APÊNDICE C - Roteiro de entrevista com Gestores

1. Quantos anos você tem?
2. Qual é a sua formação profissional?
3. Há quanto tempo trabalha na Escola? Quais são suas atribuições? Fale sobre a sua rotina de trabalho e acerca das principais dificuldades que eventualmente encontre no desempenho de suas funções.
4. Você conhece o Estatuto da Criança e do Adolescente?
5. Você já ouviu falar da UIP? E do NAIA? O que sabe a respeito dessas instituições?
6. Você tem informação da existência de adolescente autor de ato infracional egresso do NAIA estudando nesta escola? Em caso afirmativo, conte-nos como soube e de que maneira recebeu a notícia?
7. Existe algum tipo de acompanhamento especial desse aluno?
8. Você sabia que o adolescente egresso da UIP/NAIA passou por um processo de escolarização durante o período que esteve internado?
9. Qual é a sua atitude quando é informado ou constata que um dos referidos alunos está faltando muito às aulas? E quando não realiza as atividades propostas por seus professores?
10. Existe acompanhamento da frequência e rendimento escolar por parte dos familiares ou responsáveis por esses alunos?
11. Algum responsável designado por órgão ou instituição pública solicita à escola comprovação de frequência e de desempenho escolar dos alunos egressos do NAIA?

12. Esse estudante participa das atividades coletivas extra-classe?
13. Como você avalia o relacionamento do adolescente autor de ato infracional com os demais colegas? E com os professores e demais funcionários?
14. Que sentimentos o adolescente que cometeu ato infracional lhe desperta?
- Você sente-se constrangido na sua presença?
 - Tem medo dele?
 - Sente raiva?
 - Sente vontade de ajudá-lo?
15. Em sua opinião os motivos ou fatores elencados abaixo, poderiam contribuir para que um adolescente cometesse ato infracional?
- Não ter família e precisa sobreviver.
 - Por causa das más companhias.
 - Por que nasceu com tendência à criminalidade.
 - Porque não recebeu amor e Por que foi espancado quando pequeno.
 - Por ter sido expulso da escola.
 - Existiriam outros motivos?
16. Em sua opinião o que poderia ser feito ou proposto para prevenir a ocorrência de atos infracionais e/ou para auxiliar no processo de recuperação do adolescente autor de ato infracional?
- Este é um problema que cabe somente a ele resolver.
 - Reivindicar um controle policial mais forte.
 - Dar esmolas sempre que possível para crianças e adolescentes carentes.
 - Apoiar programas que busquem reintegrar estes jovens à sociedade e ao mercado de trabalho.
 - Denunciar às autoridades competentes maus-tratos ou abusos sofridos por esta parcela da população.
 - Cabe somente à família resolver esse problema?
 - Existem outras possibilidades?
17. Você acha que o adolescente egresso do NAIA quer trilhar novos caminhos e formular para si um outro projeto de vida? Quais seriam as perspectivas de que isso possa ocorrer e de que dependeria?

18. Você acha mais difícil trabalhar com um adolescente autor de ato infracional do que com os demais alunos? Já presenciou algum tipo de problema envolvendo um desses estudantes?
19. Você já presenciou ou constatou a ocorrência de alguma atitude que considera discriminatória em relação a algum desses adolescentes?
20. Que papel a escola desempenha junto ao adolescente que cometeu ato infracional?

APÊNDICE D - Roteiro de entrevista com Professores

1. Quantos anos você tem?
2. Qual é a sua formação profissional?
3. Há quanto tempo trabalha na Escola? Quais são suas atribuições? Fale sobre a sua rotina de trabalho e acerca das principais dificuldades que eventualmente encontre no desempenho de suas funções.
4. Você conhece o Estatuto da Criança e do Adolescente?
5. Você já ouviu falar da UIP? E do NAIA? O que sabe a respeito dessas instituições?
6. Você tem informação da existência de adolescente autor de ato infracional egresso do NAIA estudando nesta escola? Em caso afirmativo, conte-nos como soube e de que maneira recebeu a notícia?
7. Existe algum tipo de acompanhamento especial desse aluno?
8. Você sabia que o adolescente egresso da UIP/NAIA passou por um processo de escolarização durante o período que esteve internado?
9. O aluno em conflito com a lei realiza as atividades propostas?
10. Qual é a sua atitude quando constata que um dos referidos alunos não realiza as atividades propostas? E quando está faltando muito às aulas?
11. Existe acompanhamento da frequência e rendimento escolar por parte dos familiares ou responsáveis pelos alunos em conflito com a lei um?

12. Algum responsável designado por órgão ou instituição pública solicita à escola comprovação de frequência e de desempenho escolar dos alunos egressos do NAIA?
13. Esse aluno participa das atividades coletivas extra-classe?
14. Como você avalia o relacionamento do adolescente autor de ato infracional com os demais colegas? E com os professores e demais funcionários?
15. Que sentimentos o adolescente que cometeu ato infracional desperta em você:
- Você sente-se constrangido na sua presença?
 - Tem medo dele?
 - Sente raiva?
 - Sente vontade de ajudá-lo?
16. Em sua opinião os motivos ou fatores elencados abaixo, poderiam contribuir para que um adolescente cometesse ato infracional?
- Não ter família e precisa sobreviver.
 - Por causa das más companhias.
 - Por que nasceu com tendência à criminalidade.
 - Porque não recebeu amor e Por que foi espancado quando pequeno.
 - Por ter sido expulso da escola.
 - Existiriam outros motivos?
17. Em sua opinião o que poderia ser feito ou proposto para prevenir a ocorrência de atos infracionais e/ou para auxiliar no processo de recuperação do adolescente autor de ato infracional?
- Este é um problema que cabe somente a ele resolver.
 - Reivindicar um controle policial mais forte.
 - Dar esmolas sempre que possível para crianças e adolescentes carentes.
 - Apoiar programas que busquem reintegrar estes jovens à sociedade e ao mercado de trabalho.
 - Denunciar às autoridades competentes maus-tratos ou abusos sofridos por esta parcela da população.
 - Cabe somente à família resolver esse problema?
 - Existem outras possibilidades?

18. Você acha que o adolescente egresso do NAIA quer trilhar novos caminhos e formular para si um outro projeto de vida? Quais seriam as perspectivas de que isso possa ocorrer e de que dependeria?
19. Você acha mais difícil trabalhar com um adolescente autor de ato infracional do que com os demais alunos? Já presenciou algum tipo de problema envolvendo um desses estudantes?
20. Você já presenciou a ocorrência de alguma atitude que considera discriminatória em relação a algum desses adolescentes?
21. Que papel a escola desempenha junto ao adolescente que cometeu ato infracional?

APÊNDICE E - Roteiro de entrevista com Agente de Organização Escolar

1. Quantos anos você tem?
2. Qual é a sua formação profissional?
3. Há quanto tempo trabalha na Escola? Quais são suas atribuições? Fale sobre a sua rotina de trabalho e acerca das principais dificuldades que eventualmente encontre no desempenho de suas funções.
4. Você conhece o Estatuto da Criança e do Adolescente?
5. Você já ouviu falar da UIP? E do NAIA? O que sabe a respeito dessas instituições?
6. Você tem informação da existência de adolescente autor de ato infracional egresso do NAIA estudando nesta escola? Em caso afirmativo, conte-nos como soube e de que maneira recebeu a notícia?
7. Existe algum tipo de acompanhamento especial desse aluno?
8. Você sabia que o adolescente egresso da UIP/NAIA passou por um processo de escolarização durante o período que esteve internado?
9. Como é feito o acompanhamento da frequência do aluno egresso do NAIA? Qual é a sua atitude quando constata que um desses alunos da escola está faltando muito às aulas?
10. Existe por parte dos familiares ou responsáveis um acompanhamento da frequência desse aluno?
11. Esse aluno participa das atividades coletivas extra-classe?

12. Como você avalia o relacionamento do adolescente autor de ato infracional com os demais colegas? E com os professores e demais funcionários?
13. Que sentimentos o adolescente que cometeu ato infracional desperta em você?
- Você sente-se constrangido na sua presença?
 - Tem medo dele?
 - Sente raiva?
 - Sente vontade de ajudá-lo?
14. Em sua opinião os motivos ou fatores elencados abaixo, poderiam contribuir para que um adolescente cometesse ato infracional?
- Não ter família e precisa sobreviver.
 - Por causa das más companhias.
 - Por que nasceu com tendência à criminalidade.
 - Porque não recebeu amor e orientação adequados dos responsáveis.
 - Por que foi espancado quando pequeno.
 - Por ter sido expulso da escola.
 - Existiriam outros motivos?
15. Em sua opinião o que poderia ser feito ou proposto para prevenir a ocorrência de atos infracionais e/ou para auxiliar no processo de recuperação do adolescente autor de ato infracional?
- Este é um problema que cabe somente a ele resolver.
 - Reivindicar um controle policial mais forte.
 - Dar esmolas sempre que possível para crianças e adolescentes carentes.
 - Apoiar programas que busquem reintegrar estes jovens à sociedade e ao mercado de trabalho.
 - Denunciar às autoridades competentes maus-tratos ou abusos sofridos por esta parcela da população.
 - Cabe somente à família resolver esse problema.
 - Existem outras possibilidades?
16. Você acha que o adolescente egresso do NAIA quer trilhar novos caminhos e formular para si um outro projeto de vida? Quais seriam as perspectivas de que isso possa ocorrer e de que dependeria?
17. Você acha mais difícil trabalhar com um adolescente autor de ato infracional do que com os demais alunos? Já presenciou algum tipo de problema envolvendo um desses estudantes?

18. Você já presenciou a ocorrência de alguma atitude que considera discriminatória em relação a algum desses adolescentes?
19. Que papel a escola desempenha junto ao adolescente que cometeu ato infracional?

APÊNDICE F - Roteiro de entrevista com alunos que estudam nas mesmas classes que os egressos da UIP/NAIA

1. Quantos anos você tem?
2. Em que série/curso/período está matriculado?
3. Em que cidade nasceu?
4. Onde mora?
5. Há quanto tempo estuda nesta escola?
6. Você conhece o Estatuto da Criança e do Adolescente?
7. Você já ouviu falar da UIP? E do NAIA? O que sabe a respeito dessas instituições?
8. Você tem informação da existência de adolescente autor de ato infracional egresso do NAIA estudando nesta escola? Em caso afirmativo, conte-nos como soube e de que maneira recebeu a notícia?
9. Você já presenciou algum tipo de problema envolvendo um aluno em conflito com a lei?
10. Você sabia que o adolescente egresso da UIP/NAIA passou por um processo de escolarização durante o período em que esteve internado?
11. Você acha mais difícil conviver com um adolescente autor de ato infracional do que com os demais colegas?
12. Como você avalia o relacionamento do adolescente autor de ato infracional com os demais colegas? E com os professores e demais funcionários?

13. Que sentimentos o adolescente que cometeu ato infracional desperta em você?

- Você sente-se constrangido na sua presença?
- Tem medo dele?
- Sente raiva?
- Sente vontade de ajudá-lo?

14. Em sua opinião os motivos ou fatores elencados abaixo, poderiam contribuir para que um adolescente cometesse ato infracional?

- Não ter família e precisa sobreviver.
- Por causa das más companhias.
- Por que nasceu com tendência à criminalidade.
- Porque não recebeu amor e orientação adequados dos responsáveis.
- Por que foi espancado quando pequeno.
- Por ter sido expulso da escola.
- Existiriam outros motivos?

15. Em sua opinião o que poderia ser feito ou proposto para prevenir a ocorrência de atos infracionais e/ou para auxiliar no processo de recuperação do adolescente autor de ato infracional?

- Este é um problema que cabe somente a ele resolver.
- Reivindicar um controle policial mais forte.
- Dar esmolas sempre que possível para crianças e adolescentes carentes.
- Votar em políticos que prometam resolver este problema.
- Apoiar programas que busquem reintegrar estes jovens à sociedade e ao mercado de trabalho.
- Denunciar às autoridades competentes maus-tratos ou abusos sofridos por esta parcela da população.
- Cabe somente à família resolver esse problema.
- Existem outras possibilidades?

16. Você acha que o adolescente egresso do NAIA quer trilhar novos caminhos e formular para si um outro projeto de vida? Quais seriam as perspectivas de que isso possa ocorrer e de que dependeria?

17. Você acredita que poderá haver conseqüências para aqueles que persistirem na prática de atos infracionais? Em caso afirmativo, quais seriam elas?
18. Você considera que o aluno que já foi internado na UIP/NAIA recebe o mesmo tratamento dos seus professores, funcionários, colegas, coordenação, direção, que os outros que não passaram por essa experiência?
19. Você já presenciou a ocorrência de alguma atitude que considera discriminatória em relação a algum desses adolescentes?
20. Que papel a escola desempenha junto ao adolescente que cometeu ato infracional.