

**O PAPEL DA ESCOLA NA TRAJETÓRIA DE
ADOLESCENTES AUTORES DE ATOS INFRACIONAIS:
CONCEPÇÕES DE PROFESSORES**

**SCHOOL ROLE IN THE PATH TEEN AUTHORS ACTS
INFRACTIONS: TEACHERS' CONCEPTIONS**

**PAPEL DE LA ESCUELA EN EL CAMINO DE ADOLESCENTES
AUTORES DE DELITOS: CONCEPCIONES DE LOS PROFESORES**

Marcos Vinicius Francisco¹

Camélia Santana Murgo²

RESUMO: Esta investigação foi realizada em uma escola estadual de Ensino Fundamental e Médio de uma cidade do interior do Estado de São Paulo. A instituição recebe adolescentes egressos de diferentes unidades da Fundação Casa. Foi estabelecido como objetivo central, analisar as concepções de professores sobre a escola na trajetória de adolescentes autores de atos infracionais que permaneceram em regime fechado, a fim de cumprirem medidas socioeducativas de internação. Como recurso metodológico, procedeu-se o desenvolvimento de grupos focais com seis professores e uma coordenadora pedagógica da instituição. Assumiu-se como referencial a Teoria Histórico-Cultural, que tem como base epistemológica o Materialismo Histórico Dialético. Os resultados indicam que, em sua formação inicial, os professores e a coordenadora não foram contemplados com discussões que problematizassem a questão dos adolescentes autores de atos infracionais, bem como os motivos que produzem tais situações na sociedade. Todavia, evidencia-se um posicionamento unísono por parte dos professores ao desenvolverem uma postura de acolhida com todos os alunos, a fim de não rotulá-los e/ou compará-los.

PALAVRAS-CHAVE: Adolescentes. Autores de Atos Infracionais. Teoria Histórico-Cultural.

ABSTRACT: This research was held in a public school of elementary and high school in a city in the state of São Paulo. The institution receives adolescents coming from different units of Fundação Casa. It was established as a central objective to analyze the teachers' conceptions about the school in the trajectory of adolescents who infracted that remained closed system in order to meet educational measures. As a methodological resource held by the development of focus groups with six teachers and one educational coordinator of the institution. It was assumed as a reference the Theory Historical-Cultural, whose epistemological basis the Dialectical History Materialism. The results indicate that in their initial training teachers and coordinator were not included in discussions on the issue of adolescents

¹ Doutor em Educação pela Faculdade de Ciências e Tecnologia da Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (FCT/UNESP). Atualmente, encontra-se vinculado em Estágio de Pós-doutoramento junto à Universidade do Oeste Paulista (UNOESTE), com financiamento da CAPES.

² Doutora em Psicologia, Ciência e Profissão pela Pontifícia Universidade Católica de Campinas (PUC/Campinas). Atualmente, é docente e coordenadora do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Oeste Paulista (UNOESTE).

who have committed crimes as well as the reasons that produce such situations in society. However, it is evident unison positioning by teachers to develop a welcome attitude to all students, in order not to label them and/or compare them.

KEYWORDS: Adolescents. Authors of Acts Infractions. Historic-Cultural Theory.

RESUMEN: Esta investigación se llevó a cabo en una escuela pública de primaria y secundaria en una ciudad en el estado de São Paulo. La institución recibe adolescentes procedentes de diferentes unidades de la Fundación Casa. Se estableció como objetivo central analizar las concepciones de los profesores sobre la escuela en la trayectoria de los adolescentes que cometieron delitos y que permanecieron en el sistema cerrado con el fin de cumplir con las medidas educativas. Como recurso metodológico fue desarrollado grupos focales con seis maestros y una coordinadora educativa de la institución. Se asumió como referencia la Teoría Histórico-Cultural, cuya base epistemológica es el Materialismo Histórico Dialéctico. Los resultados indican que en la formación inicial de los profesores y coordinador no fueron incluidos las discusiones sobre el tema de los adolescentes que cometieron delitos, así como las razones que producen este tipo de situaciones en la sociedad. Sin embargo, es evidente una especie de posicionamiento unísono por los profesores para desarrollar una actitud de bienvenida a todos los estudiantes, a fin de no etiquetarlos y/o compararlos.

PALABRAS CLAVE: Adolescentes. Los Autores de Delitos. Teoría Histórico-Cultural.

ABRINDO AS CORTINAS DA REALIDADE SOCIAL E DESVELANDO ALGUNS DE SEUS IMPACTOS NA PRODUÇÃO DE ADOLESCENTES AUTORES DE ATOS INFRACIONAIS

Este artigo é um recorte da pesquisa em nível de pós-doutoramento, com financiamento da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), finalizada no ano de 2014. A investigação foi desenvolvida em uma escola localizada em uma cidade de médio porte, no interior do estado de São Paulo, que recebe adolescentes egressos de diferentes unidades da Fundação Casa do estado supracitado, autores de atos infracionais e que permaneceram em regime fechado, a fim de cumprirem medidas socioeducativas de internação.

Conforme o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), a adolescência se refere ao período dos 12 aos 18 anos de idade (BRASIL, 1990). Entretanto, a concepção de adolescência assumida nesta investigação ultrapassa qualquer tipo de concepção universalista e naturalizante. Assim, como Castro e Guareschi (2008), Coelho e Rosa (2013), Costa et al. (2011), Ozella (2003) e Vigotski (1995) entende-se que a adolescência é construída a partir da realidade social e histórica na qual um indivíduo encontra-se inserido.

Para Vigotski (1995), é impossível estudar e compreender o desenvolvimento de uma criança ou adolescente, sem considerá-los como pertencentes a um meio social e cultural. Por conseguinte, eles se desenvolverão na fusão entre os planos natural e cultural, ou seja, é na filogênese que o desenvolvimento do sistema psíquico se inicia e, posteriormente, vai sendo aperfeiçoado na ontogênese.

Na mesma perspectiva teórica, Leontiev (1983) ressalta que o homem é um ser social que nasce com necessidades biológicas e que estas serão satisfeitas apenas pela mediação de outros indivíduos. Todavia, no atual modelo de sociedade (capitalista), as pessoas estão em relações opostas aos meios de produção e ao produto social. Na maioria dos casos, o que os homens produzem está acessível a uma minoria da população (LEONTIEV, 1983).

É nessa dinâmica que muitos adolescentes, à margem do processo de apropriação dos bens materiais e culturais produzidos pela humanidade, acabam se envolvendo em atos infracionais. Impera a lógica de um Estado que não é capaz de oferecer políticas públicas de inserção social e proteção para essa parcela da população. Muitos, por exemplo, são aliciados pelo crime organizado/tráfico de drogas, em troca de dinheiro, que poderá ser revertido em alimentos, bens materiais, roupas e prestígio social. Castro e Guareschi (2008, p. 206) complementam que a exclusão econômica ultrapassa o impedimento ao consumo lançado pelo capitalismo. Ser um adolescente brasileiro e pobre denota “[...] ser subjetivado pela ausência de perspectivas e de futuro; significa ter como fato cotidiano e concreto a vivência de situações de violência”.

De acordo com o Estatuto da Criança e do Adolescente (BRASIL, 1990, p. 42) em seu art. 103, “[...] considera-se ato infracional a conduta descrita como crime ou contravenção penal”. E conforme o art. 104, “[...] são penalmente imputáveis os menores de 18 anos sujeitos às medidas previstas”, devendo ser considerada a idade do adolescente à data do fato.

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

- I - advertência;
- II - obrigação de reparar o dano;
- III - prestação de serviços à comunidade;
- IV - liberdade assistida;
- V - inserção em regime de semiliberdade;
- VI - internação em estabelecimento educacional;
- VII - qualquer uma das previstas no art. 101, I a IX. ((BRASIL, 1990, p. 45).

Para efeitos de esclarecimento, o inciso VIIⁱ, do art. 101, prevê medidas especiais de proteção que podem levar em consideração as necessidades pedagógicas do adolescente ou aquelas que visam ao fortalecimento dos vínculos familiares e comunitários. No que tange às medidas de internação em estabelecimento educacional, elas deveriam ser adotadas em casos de excepcionalidade e respeito à condição peculiar da pessoa em desenvolvimento.

Contudo, assiste-se a uma desenfreada aplicação de tal medida pelos juízes (CASTRO; GUARESCHI, 2008; MONDINI, 2011), sem haver um maior entendimento nos impactos que tais medidas poderão ter na vida dos adolescentes. Feffermann (2008) e Saldombide

(2013) sinalizam que o encarceramento deve ser entendido, apenas, como mais uma forma de controle social daqueles que são desprovidos ou excluídos no/pelo sistema capitalista, como uma forma de encobrir as desigualdades sociais.

Corroborando com tais análises, Castro e Guareschi (2008, p. 200), ao se referirem às instituições de internação de adolescentes autores de ato infracional, afirmam que: “[...] os maus tratos nelas sofridos, as mortes, as superlotações e os preconceitos induzem o senso comum a responsabilizar especialmente essa parcela da população pelo aumento da violência urbana no país”. Isso contribui, inclusive, para que os discursos advindos do senso comum e de grupos fundamentalistas defendam o rebaixamento da idade penal, como uma forma de combater a violência. Paradoxalmente, os pesquisadores advertem que a juventude brasileira é a parcela da população que mais padece e morre em função de situações de violência.

Mondini (2011) aponta que, em 2008, dos 24.461.666 adolescentes brasileiros entre 12 e 18 anos, 34.870 (0,14%) apresentavam algum conflito com a lei e estavam cumprindo medidas socioeducativas. Dessa parcela, 41% cumpriam as medidas em sistema fechado, visto que 96% eram do sexo masculino. Tais dados evidenciam o quanto as ponderações feitas pelo ECA estão longe de serem efetivadas (BRASIL,1990).

Coelho e Rosa (2013, p. 164) salientam que, para além de qualquer definição jurídica, faz-se urgente “[...] analisar o ato infracional enquanto um efeito de diversos fatores que resultaram neste tipo de ação. É somente nesse sentido que se pode definir o ato infracional sem pré-conceitos e julgamentos”.

Diante disso, Castro e Guareschi (2008), Coelho e Rosa (2013) e Mondini (2011) apontam que parcela expressiva da infância brasileira e adolescência têm sido vítimas da violência e da exclusão. Tais aspectos se concretizam quando as famílias não possuem condições mínimas de suas garantias asseguradas em Constituição; quando o desemprego e a desqualificação para o trabalho se põem em evidência; quando o acesso à saúde básica é precário ou inexistente, ou quando a escola exclui as vítimas desse processo (MONDINI, 2011).

De modo geral, os adolescentes em conflito com a lei possuem renda familiar baixa; grau de escolaridade não adequado à relação idade/série (BAZON; SILVA; FERRARI, 2013; COELHO; ROSA, 2013; PADOVANI; RISTUM, 2013); residem em locais marcados pela vulnerabilidade e risco social, expressos em subcondições de habitação, saneamento, escolarização e renda familiar. Ganha relevo “[...] a ausência de proteção por parte do Estado, da família e da sociedade” (COELHO; ROSA, 2013, p. 164).

Ademais, Castro e Rosa (2013) e Silva e Salles (2011) ressaltam o quanto o tráfico de drogas ou de entorpecentes vem se consubstanciando como um dos principais fatores que

contribuem para o cometimento dos atos infracionais. Na mesma linha de análises, Feffermann (2006, 2008) aponta que o tráfico de drogas, majoritariamente, no Brasil, conduz milhares de adolescentes ao mundo do crime. Em seus estudos etnográficos realizados na periferia da cidade de São Paulo-SP, junto a jovens que atuavam no tráfico de drogas, a pesquisadora presenciou a morte de muitos deles, devido à ação da polícia, aos conflitos entre os participantes do tráfico ou aos efeitos do consumo da própria droga.

Assim, Feffermann (2008) pondera que é impossível pensar nas “ilegalidades do tráfico” sem analisá-lo como uma questão macropolítica. Por conseguinte, ressalva que o tráfico de drogas segue a mesma lógica da sociedade capitalista. De tal modo que ganham relevo as seguintes teses: o jovem que atua no tráfico de drogas não entra no mundo do crime, ele se insere no mundo do trabalho informal e ilegal, isso se aplica em especial, à vida daqueles que vivem em condições subumanas; tais jovens, como em qualquer indústria, trabalham sobre a lógica do capital, são sacrificados e vivenciam situações análogas. O Estado, quando presente na periferia, atua por meio da segurança pública, que arbitrariamente realiza intervenções sem mandados de segurança. “Esses jovens, por vezes vivem situações inusitadas, em que o momento presente é o único tempo que lhes permite viver. O seu futuro, frequentemente, não é incerto; muitos sabem que vão morrer, ou pela bala do revólver da polícia ou pela do traficante” (FEFFERMANN, 2008, p. 4). Prossegue a autora, desempregados, os jovens se convertem em “reserva de mão de obra” do mercado oficial, e por vezes do não oficial. Assim, buscam estratégias para sobreviver. Com a conivência do Estado, que favorece a lavagem de dinheiro, o menino excluído socialmente passa a ser incluído marginalmente, e começa a comprar roupas e objetos, a frequentar *shoppings* tudo com o dinheiro do tráfico e, mais do que isso, passa a se sentir respeitado (FEFFERMANN, 2008, p. 4). A sociedade precisa olhar para esses aspectos, a fim de não reproduzir um olhar de indiferença a tal situação.

Diante desse cenário, Francisco e Murgo (2014) ressaltam que tais dados evidenciam

[...] o tipo de intervenção/reflexão que as escolas deveriam fazer com seus alunos, na intenção de que pudessem pensar dialeticamente os problemas da humanidade em suas relações mais amplas com o todo social, a fim de não se reproduzir discursos alienados e presentes nas diferentes relações sociais, por exemplo, em sua inserção futura no mercado de trabalho. Há que se questionar os discursos que classificam a inserção de jovens no tráfico de drogas, como reflexo, apenas de sua opção. Ou ainda, aqueles que são favoráveis à presença da polícia para pacificar um lugar, quando na verdade, a mesma vem cumprindo um papel ideológico de controle social, mesmo que muitas vezes os próprios policiais, munidos de boa intenção, não percebam o quanto sua intervenção está a serviço da manutenção do *status quo* que privilegia alguns indivíduos, à custa do sacrifício da maioria da população (FRANCISCO; MURGO, 2014, p. 6-7).

Ao analisarem o papel da escola na vida de adolescentes autores de atos infracionais, Silva e Salles (2011) constataram que o espaço educativo se configura como um ambivalente. Ao mesmo tempo em que esses jovens denunciam trajetórias de conflitos escolares, marcadas por transferências e expulsões, destacam gostar das escolas e reconhecem sua importância, apesar de não terem mencionado estima pelos conteúdos escolares. Os adolescentes apresentam uma visão utilitarista da escola ao relacionarem-na com sua vida futura, frente às possibilidades de conseguirem um bom emprego ou terem acesso ao ensino superior.

Bazon, Silva e Ferrari (2013) defendem que as escolas devem ser entendidas como uma das instâncias que têm participação significativa na construção das trajetórias de adolescentes envolvidos em delitos. Todavia, os autores apregoam certa prudência, ao passo que pouco se conhece sobre o percurso de adolescentes em conflito com a lei e como ocorre o seu processo de escolarização no Brasil. Por isso, é “[...] necessário estudar como tais processos ocorrem, verificando quais aspectos escolares podem influenciar o comportamento do jovem, além de compreender como esse os vivencia e percebe” (BAZON; SILVA; FERRARI, 2013, p. 180).

Nesse processo, ganha ênfase a figura do professor. Este terá um contato direto com os adolescentes que, por algum motivo, estiveram privados de liberdade, a fim de cumprirem medidas socioeducativas, decorrentes de algum conflito com a lei. Os professores serão os mediadores do conhecimento científico a ser difundido no processo de ensino e aprendizagem. E muito mais do que isso, poderão motivar esses adolescentes a terem um apreço positivo pelos estudos. Em contrapartida, Padovani e Ristum (2013) salientam que não é qualquer tipo de intervenção que deverá ser realizada na *práxis* pedagógica desses docentes. Precisam de uma pedagogia específica, de metodologias diversificadas para contemplar esse público específico, além de uma maneira diferenciada e sensível nas relações a serem estabelecidas com esses jovens.

Frente a essas ponderações, surgiram os seguintes questionamentos: As escolas estão preparadas para lidar com alunos que cometeram atos infracionais, em especial, aqueles que permaneceram no regime fechado, a fim de cumprirem medidas socioeducativas de internação? O que pensam os professores acerca dos atos infracionais cometidos por adolescentes? O que pensam sobre a escola na trajetória de adolescentes que se encontram nessa condição? Quais as práticas que adotam e como lidam com essa parcela da população? Estas são questões que favoreceram o desenvolvimento da presente investigação.

PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Esta pesquisa, desenvolvida na perspectiva da Teoria Histórico-Cultural e assentada nas bases do Materialismo Histórico Dialético entende que o método é “[...] ao mesmo tempo

premissa e produto, ferramenta e resultado da investigação” (VIGOTSKI, 1995, p. 47, tradução dos autores). Para Vigotski (1995), o método proposto por Marx serve como base para se pensar nos elementos que constituem a realidade objetiva e que são incorporados à subjetividade humana em suas diferentes manifestações.

Vigotski (1995) propôs alguns princípios no processo de investigação dos fenômenos. Logo, é importante explicá-los, em oposição à sua descrição imediata e aparente. A explicação é capaz de proporcionar a análise dos nexos dinâmico-causais, ou seja, favorece a descoberta de sua verdadeira origem, na busca pela síntese de suas múltiplas determinações. E, os processos devem ser analisados dialeticamente desde suas formas mais simples para as formas mais complexas e vice-versa.

Nessa perspectiva, o processo de pesquisar possibilita transformações tanto para o conhecimento a ser investigado quanto para o pesquisador e os participantes da pesquisa. Não há neutralidade por parte do pesquisador que pretende estudar algo histórica e dialeticamente. Há intencionalidades no percurso de intervenção pesquisador-pesquisado, por meio do qual os participantes devem oferecer “informações” da maneira mais detalhada possível (FRANCISCO, 2013). No caso deste artigo, por exemplo, durante os grupos focais com os professores procurou-se garantir tais aspectos. Por conseguinte, as análises devem ir além das descrições fenomenológicas ao explicar cientificamente determinado objeto de investigação, ao estabelecerem relações mais complexas, profundas e relacionadas com outros processos que determinam o seu desenvolvimento.

SELEÇÃO DA ESCOLA E PARTICIPANTES

Como já destacado, esta pesquisa foi desenvolvida em um município de médio porte localizado no interior do Estado de São Paulo. Dessa forma, em um primeiro momento, realizou-se um levantamento junto às escolas do referido estado, a fim de descobrir aquelas que recebem adolescentes egressos das diferentes unidades da Fundação Casa do Estado de São Paulo, autores de atos infracionais e que permaneceram em regime fechado, a fim de cumprirem medidas socioeducativas de internação. Chama atenção o fato de que, os alunos são direcionados maciçamente para uma mesma escola da cidade, não havendo clareza por parte da direção nem dos professores acerca dos motivos de tal decisão. Em conversa com a diretora, efetiva nessa unidade escolar há apenas um ano, ela nos disse que uns justificam sua proximidade com o Fórum, o que facilitaria um contato mais efetivo com a Promotoria da Infância e Juventude ou, ainda, que após a matrícula, caso os estudantes não se sintam à vontade na referida instituição, podem se transferir para escolas mais próximas ao bairro em que residem.

Em contato com a escola, com as devidas autorizações para a realização da pesquisa, procedeu-se pelo levantamento dos professores que lecionavam na escola e que tinham alunos egressos da Fundação Casa em suas turmas. Os professores convidados a fazer parte desta investigação foram aqueles que lecionavam no período noturno, em uma turma do 1º ano do Ensino Médio, na modalidade de Educação de Jovens e Adultos. Tal escolha foi decorrente de essa turma ter a maior concentração de adolescentes autores de atos infracionais, além da possibilidade de ver como ocorre o trabalho desenvolvido por este grupo com uma turma em específico. A coordenadora pedagógica dessa etapa de escolarização também foi convidada a participar da investigação.

O Ensino Médio noturno é composto por 11 disciplinas, entretanto uma docente é responsável pelas disciplinas de Matemática e Física, enquanto que outra é responsável por Geografia e Sociologia, reduzindo assim para nove o número de docentes que ministram nesse segmento. Termos de Consentimento Livre Esclarecido foram entregues aos professores, a fim de consentirem sua participação na pesquisa.

Estabeleceu-se o dia do Horário de Trabalho Pedagógico e Coletivo (HTPC) para a realização dos grupos focais, tendo em vista que nesse dia havia a maior concentração de docentes em um mesmo horário. Dessa forma, seis professores responsáveis por oito disciplinas, mais a coordenadora pedagógica foram os participantes desta investigação. Os demais professores alegaram que suas escolas sede eram outras, portanto, não realizavam HTPC na referida instituição. Seus vínculos estavam circunscritos apenas a ministrarem algumas aulas na escola.

GRUPO FOCAL

Foram realizadas duas sessões de grupos focais, cada uma contendo duração de aproximadamente uma hora. O grupo focal, conforme Gatti (2005), foi adaptado como técnica de pesquisa à investigação científica em Ciências Sociais e Humanas, em especial, a partir da década de 1980. A autora destaca a importância de que os participantes tenham vivência com o tema a ser investigado. Por isso, nesta investigação, adotou-se a seleção de professores que tinham o contato com alunos que cometeram atos infracionais e que permaneceram em regime fechado para cumprirem medidas socioeducativas.

Gatti (2005) ressalta, ainda, que os grupos focais representam uma possibilidade efetiva de troca e diálogo entre os participantes de uma pesquisa. Daí a importância do(s) pesquisador(es) apresentar(em) questões acessíveis e bem elaboradas, que tenham como objetivo o posicionamento de todos.

As questões que balizaram o grupo foram: qual o entendimento que o grupo tem acerca do papel da educação em nossa sociedade? O que pensam sobre a inserção de adolescentes autores de atos infracionais no sistema regular de ensino? E de adolescentes que permaneceram em regime fechado, a fim de cumprirem medidas socioeducativas? Quais os motivos que levam um adolescente ao cometimento de atos infracionais? As escolas estão preparadas para receber essa parcela da população? Quais as práticas adotadas pela escola e em sua *práxis* pedagógica quando diante de alunos autores de atos infracionais? Como se relacionam com eles? São necessárias políticas públicas para o atendimento a esse contingente da população? Se sim, quais? Por quê?

Todas as falas foram gravadas em um aparelho digital e transcritas na íntegra. Após as transcrições, procedemos pela elaboração de unidades analíticas, com a intenção de favorecer uma análise mais ampla do fenômeno investigado.

Análise dos dados

Os grupos focais devem ser compreendidos como a técnica utilizada pelos pesquisadores no processo de obtenção dos dados. Todavia, assim como Netto (2011, p. 25), defende-se que o papel do pesquisador deve ser essencialmente ativo, a fim de apreender o fenômeno investigado em sua essência, diante do fato de que:

[...] os instrumentos e também as técnicas de pesquisa são os mais variados, desde a análise documental até as formas mais diversas possível de observação, recolha dos dados, quantificação etc. Esses instrumentos e técnicas são os meios de que se vale o pesquisador para “apoderar-se da matéria”, mas não devem ser identificados com o método: instrumentos e técnicas similares podem servir (e de fato servem) em escala variada, a concepções metodológicas diferentes (NETTO, 2011, p. 26).

Tais ponderações se aplicam à técnica dos grupos focais. O investigador deve ir além de qualquer descrição imediata do fenômeno investigado, fornecida pelos participantes. Daí a importância de se analisar criticamente tais respostas e confrontá-las por intermédio de discussões ancoradas na objetividade da vida e no processo de relações sociais.

Os dados foram agrupados nas seguintes unidades de análise: 1. *O papel da educação e a inserção de adolescentes autores de atos infracionais no sistema regular de ensino*. Na primeira unidade, analisaram-se as concepções que os professores têm acerca do papel da educação, bem como os seus posicionamentos sobre a inserção de adolescentes autores de atos infracionais no sistema regular de ensino e que permaneceram no regime fechado, a fim de cumprirem medidas socioeducativas. 2. *Motivos que favorecem o cometimento de*

atos infracionais. Na segunda unidade de análise, a partir dos argumentos apresentados pelos professores sobre os motivos que favorecem o cometimento de atos infracionais, fez-se um contraponto sobre as influências do atual modelo de organização social, o sistema capitalista, com a intenção de elucidar algumas das nuances que contribuem na produção desse processo. 3. *Práticas adotadas frente os alunos autores de atos infracionais*. Por fim, na última unidade de análise, foram realizadas algumas considerações sobre as práticas adotadas pela escola e na *práxis* pedagógica dos professores, no que tange as ações desenvolvidas com os adolescentes autores de atos infracionais e que permaneceram em regime fechado.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

1 O papel da educação e a inserção de adolescentes autores de atos infracionais no sistema regular de ensino

A primeira questão feita aos professores no grupo focal refere-se ao que entendiam ser o papel da educação na atualidade. Em linhas gerais, seus argumentos centraram-se na defesa de que o grande papel da educação assenta-se na socialização do conhecimento, bem como na oferta de conhecimentos que extrapolem os conteúdos formais e que sejam úteis à vida dos estudantes. Como exemplos de respostasⁱⁱ, destacam-se:

“Oferecer o conhecimento para nortear a vida do aluno, através da educação formal e também um embasamento para a vida, um direcionamento para a vida dele. As habilidades requeridas nas disciplinas deverão ser as mesmas utilizadas para que possam enfrentar os problemas na vida pessoal deles.” (PROFESSORA 1).

“A educação, na verdade, [...] para nós da escola pública, principalmente, não é apenas oferecer a educação formal para que o aluno possa concluir os estudos, mas deve ser de resgate também, pois aquilo que ele não teve na vida dele, em momento algum, às vezes, na escola ele passará a ter; por exemplo, o limite. Talvez nunca ninguém impôs um limite. Ou seja, pode ser um espaço que vai “abrir as portas.” (COORDENADORA PEDAGÓGICA).

“A educação não é apenas do conteúdo formal. Nós iremos trabalhar também com o currículo oculto, ou seja, com todas as relações que ocorrem dentro da escola [...] deve haver uma preocupação social, que hoje a escola tem que ter; principalmente, de humanização.” (PROFESSORA 3).

Um aspecto a ser enaltecido na fala das participantes desta pesquisa refere-se ao fato de elas não terem reproduzido discursos elitistas e excludentes, tais como os que estão atrelados à defesa de que o grande objetivo das escolas e da educação seja a preparação para o mercado de trabalho ou para a lógica perversa dos vestibulares (FRANCISCO, 2013). Entretanto, chama

atenção o fato de as participantes não mencionarem com clareza que tipo de conhecimento seja esse que poderá auxiliar os estudantes para além dos muros escolares.

Francisco (2013) comenta que a escola, na atualidade, socializa de maneira insuficiente o conhecimento produzido historicamente pelo gênero humano. Todavia, deve ser vista como importante espaço contra-hegemônico de formação das classes oprimidas, a fim de que possa ensinar às crianças e aos adolescentes os conceitos científicos, por meio da mediação do professor. O professor/adulto é fundamental no processo de desenvolvimento intelectual, bem como na construção dos processos psicológicos superiores das crianças e dos adolescentes.

Para Vigotski (2001), durante a escolarização, o desenvolvimento envolverá, por exemplo, a transição das funções elementares da atenção e memória involuntárias, para as funções superiores da atenção voluntária e da memória lógica. O ensino não pode se limitar a caminhar atrás do desenvolvimento da criança, deve adiantar-se a ele, ao avançar e provocar novas formações.

Duarte et al. (2011) apontam que não se deve esquecer que a escola, por estar imersa no sistema capitalista difunde ideais burgueses, ao propor mecanismos de controle/acionamento da quantidade de conhecimentos difundidos na educação escolar. Contudo, se ela socializasse aos seus alunos, parte do conhecimento científico produzido e acumulado historicamente estaria operando contraditoriamente aos ideais da burguesia. É fato que apenas a socialização e sistematização do saber não produziriam a superação do sistema capitalista. E se isso acontecesse, a escola estaria explicitando uma grande forma de contradição presente em nossa sociedade, visto que a luta pela escola pública faz parte da luta pela transformação das relações sociais.

Diante desse aspecto, a luta por outra sociedade justifica-se, diante do fato de que no sistema capitalista, cotidianamente, milhares de jovens são excluídos do contato efetivo/qualitativo com as escolas. Muitos jovens são “reinseridos” em outros espaços de socialização que pouco contribuem ao seu processo de conscientização. Um exemplo são aqueles que cometem atos infracionais e que são encaminhados à Fundação Casa para cumprirem medidas socioeducativas, mas que, posteriormente, retornam via judicial às escolas.

Quando perguntadas sobre o que pensam da reinserção de adolescentes autores de atos infracionais no sistema regular de ensino, após o período de internação em unidades da Fundação Casa, as respostas das entrevistadas foram muito variadas, não havendo consenso entre as professoras e coordenadora pedagógica. Duas professoras mencionaram que não fazem distinção entre os alunos, ao manterem a mesma forma de tratamento entre todos, bem como uma postura cordial e de acolhida quando sabem quem são esses alunos; pois, na maioria dos casos, sequer sabem quem são:

“Eu os vejo iguaizinhos aos outros. De repente, a situação que eles viveram em casa ou até mesmo na rua favoreceu a acontecer algo [...]. E, às vezes, quando eles vêm, eles chegam com uma experiência melhor; com mais respeito e interesse, a maioria dos que convivi foram sempre assim.” (PROFESSORA 2).

“Eu, quando vejo que há um aluno que passou por isso, eu já chego com aquele jeito: com carinho, conversando. Está tudo bem com você? Dando aquela atenção. A partir disso, eles passam a agir diferente conosco.” (PROFESSORA 6).

Diante desse posicionamento, a Professora 1 contra-argumentou, alegando haver dois tipos de alunos que são reinseridos no sistema escolar:

“Há um tipo de aluno que passou por essa experiência e aprendeu algo a partir dela, e que mantém uma postura diferente na escola, utilizando-se disso para o seu crescimento pessoal dentro e fora da escola. Mas há também aquele que induz os outros a terem atitudes negativas na escola. Nós já tivemos alunos desse tipo aqui, totalmente indisciplinados. Trazem os problemas da rua para dentro da escola. Nós tivemos um aluno que a escola teve que reunir o conselho e pedir para que ele se retirasse da escola (transferência compulsória). Ele quebrou o vidro do carro de uma pessoa que estava passando. O senhor parou o carro e entrou na escola, além de ter uma arma branca dentro do carro. Ele bateu no aluno e a escola teve que tomar uma posição.” (PROFESSORA 1).

Esses depoimentos trazem à tona os mesmos aspectos evidenciados por Silva e Salles (2011) e Bazon, Silva e Ferrari (2013), ou seja, há dois padrões de trajetórias de escolarização dos adolescentes que tiveram envolvimento em atos infracionais: um marcado pela qualidade das vivências escolares; outro, por experiências negativas. Há alunos que se sentem acolhidos por seus professores, em especial, nos momentos de dificuldades frente aos conteúdos ensinados, bem como nos momentos de diálogo professor-aluno, “[...] perpassado pelo oferecimento de conselhos, elogios e incentivos”, o que viabiliza um maior vínculo escolar (BAZON; SILVA; FERRARI, 2013, p. 190). Em contrapartida, há aqueles que se sentem desrespeitados por seus professores.

A fala da Professora 1 também ilustra um posicionamento adotado com frequência por muitas escolas: transferir compulsoriamente ou expulsar os adolescentes considerados transgressores das normas escolares (SILVA; SALLES, 2011). Bazon, Silva e Ferrari (2013) apontam que banir os adolescentes da escola, via processos sutis de exclusão ou por expulsão, apenas agrava as possibilidades para o cometimento de delitos. Tais adolescentes ficam ainda mais vulnerabilizados diante do tempo ocioso e, também, pela ligação com outras pessoas, visto que estas, em alguns casos, estão envolvidas em situações ilícitas.

Infelizmente, impera nas escolas a cultura de que expulsar e transferir os alunos seriam as melhores formas de lidar com aqueles que são considerados “problemas”. Essas atitudes apenas reforçam o quanto as escolas estão despreparadas para lidar com situações que fogem ao habitual, além de não haver uma busca efetiva pelo entendimento do que favorece as ocorrências de indisciplina, violência e depredação do ambiente escolar pelos adolescentes.

Padovani e Ristum (2013, p. 976) reforçam que o desinteresse dos adolescentes em conflito com a lei, na maioria dos casos é motivado “[...] pela própria ação da escola, que tende a generalizar, homogeneizar os sujeitos, não se preocupando com as diferenças, afastando da escolarização os jovens que apresentam dificuldades, mantendo um círculo contínuo de exclusão”. A partir de seus achados de pesquisa e ao analisarem os discursos dos educadores, os investigadores puderam constatar uma total ausência de ações coletivas e de planejamento frente ao desenvolvimento de um trabalho com objetivos maiores junto aos adolescentes que cometeram atos infracionais. As atividades propostas são pontuais e isoladas na maioria dos casos. Nesse sentido, ganham relevância as ponderações feitas por Bazon, Silva e Ferrari (2013, p. 189-190):

Conhecer as trajetórias escolares dos adolescentes em conflito com a lei pode oferecer pistas para a instalação das condições adequadas à escolarização dos mesmos, desde o princípio e ao longo de todo o processo, com vistas a evitar rupturas ou mudanças na qualidade da experiência educacional [...].

Isso reforça que não é qualquer tipo de intervenção que deverá ser feita com essa parcela da população. O modelo de formação de professores está sucateado e cada vez mais pautado a partir de políticas públicas neoliberais. Nessa lógica, os professores são distanciados de fazerem análises mais aprofundadas de sua intervenção, sem estabelecerem relações como o modelo de sociedade no qual estão inseridos. São levados a crer que o insucesso de seus alunos, por exemplo, é responsabilidade individual, já que estes não se esforçaram o suficiente. Há um Estado cada vez mais ausente e distante da busca pela transformação estrutural da sociedade.

A fala de uma das participantes reforça as dificuldades presentes no trabalho com populações expostas a diferentes fatores de risco e o quanto ficam sem saber o que fazer, já que, em sua formação inicial, não foram contempladas com questões desse teor. Todas as participantes concordaram com a seguinte ponderação feita por ela:

“Eles são muito carentes. Acho muito difícil trabalhar com esse tipo de alunos. A gente não está preparada para isso.” (PROFESSORA 6).

Por fim, destacam-se as falas de uma docente e da coordenadora pedagógica, ao evidenciar o que já foi apontado por Castro e Guareschi (2008), ou seja, o modo como os adolescentes autores de atos infracionais significam suas práticas de vida e as subjetivam a partir

da justiça e das medidas socioeducativas de internação. Isso conduziu a docente a questionar o modelo de “reinserção” desses adolescentes no sistema regular de ensino.

“Desde que a inserção seja feita, sem uma imposição. O que acontece muito com essa “inserção” é uma punição para a escola. Então, você não fez isso? Vai voltar para a escola! Escola não pode ser vista como uma forma de punição. Muitos odeiam a escola por isso. Eles batem o martelo lá (juízes) e mandam para cá. Eu acho que tinha que ser oferecido o lado positivo para eles, para que possam ter uma retomada, para que possam ter novas oportunidades em suas vidas, nos estudos. Essa visão vem de lá (juízes). Já é passada para eles como forma de punição (adolescentes). Sim, eles precisam ver isso como uma oportunidade e não como uma punição.” (PROFESSORA 3).

“Eles já chegam achando que o professor é inimigo.” (COORDENADORA PEDAGÓGICA).

Padovani e Ristum (2013) ponderam sobre o processo de reinserção dos jovens que cometeram algum tipo de ato infracional. É fato que a maioria nunca esteve inserida socialmente. É condição *sine quanon* refletir sobre tais ações de reinserção, para além do contexto das instituições privativas de liberdade, ao contemplar a própria sociedade que os “acolhe” e que, ao mesmo tempo, os impossibilita uma efetiva inserção social.

Outro aspecto que merece ser problematizado refere-se à fala dos adolescentes, a qual, conforme Castro e Guareschi (2008), reproduz, em parte, o discurso institucional dos juízes e técnicos. Nesses discursos, a linguagem dominante vai ganhando força,

[...] como nos seguintes exemplos “perfil, isolamento, brete, eu me atralpei, assalto à mão armada, certo é estuda (sic), trabalhá (sic) ser alguém na vida, saí da vida do crime, minha mãe não tinha condições de me cria (sic) (CASTRO; GUARESCHI, 2008, p. 205).

O grande problema desses discursos está justamente no fato de que, ao serem internalizados, os indivíduos passam a acreditar, cada vez mais, que eles próprios são os únicos responsáveis por tudo que acontece em sua vida; assim, passam a acreditar que são incapazes e que o que estão passando é fruto daquilo que escolheram. Essa é uma visão simplista e reducionista, com a qual não se concorda, diante do fato de que é impossível fazer qualquer tipo de análise de um tema, destoadado de qualquer vinculação com aquilo que o produz, ou seja, o modelo social que se consubstancia diante de determinados padrões culturais.

2 Motivos que favorecem o cometimento de atos infracionais

Quando perguntado para as participantes sobre os motivos que conduzem um adolescente a cometer atos infracionais, destacaram-se as proposições de que as “famílias

desestruturadas” favorecem para que seus filhos cometam atos infracionais (Professoras 2, 3, 4, 5 e 6). Diante disso, perguntou-se o que entendiam por “famílias desestruturadas” e elas apontaram: as famílias nas quais os pais bebem; os pais que estão presos; os pais são omissos ou as famílias marcadas pela linguagem da violência, nas quais um pai bate em uma mãe. Outro exemplo foi dado pela Professora 2 ao mencionar que os jovens, hoje em dia, querem tudo muito fácil, miram em exemplos produzidos pela mídia, além de não acreditarem no potencial dos estudos, um reflexo da falta de objetivos de vida.

Após esses argumentos, a Coordenadora Pedagógica enfatizou que, para ela, muito mais do que os aspectos apresentados anteriormente, merece destaque a dimensão afetiva.

“É a questão afetiva. Não só de necessidades básicas, pois hoje estamos acompanhando uma ausência dos pais na vida dos filhos. Trabalham demais e não têm tempo para eles.” (COORDENADORA PEDAGÓGICA).

Perante esses argumentos, a Professora 6 ressaltou que o envolvimento em delitos não é exclusivo dos pobres, pois há muitas pessoas com alto poder aquisitivo que também tiveram seus filhos presos.

Na sequência, a Professora 3 disse haver uma dimensão que merecia ser ressaltada:

“Outra coisa que estou pensando aqui e, conversando com eles, é que muitos cometem atos infracionais para mostrar que eles são bons. Se arriscam para fazer algo. Muitos que estão em liberdade assistida e que cometeram algo, você percebe que se arriscaram para fazer aquilo. Eles querem um desafio para suas vidas, para se firmar perante a família, colegas e assim por diante.” (PROFESSORA 3).

Na perspectiva teórica assumida nesta pesquisa e de acordo com Martins (2001, 2004), é fato que a qualidade dos vínculos de um indivíduo com o mundo, expresso nas condições objetivas de uma pessoa, ocorrem em dada família, classe social, época histórica e localidade. A partir desses vínculos, o indivíduo vai construindo suas estruturas motivacionais e emocionais que sustentam a sua formação enquanto personalidade. Logo, não é de se espantar que grande parte dos adolescentes em conflito com a lei estão expostos a um espectro de condições vulneráveis. Há também casos nos quais as famílias mantêm relações conflituosas, marcadas pela violência intrafamiliar (COELHO; ROSA, 2013).

Todavia, defende-se que a família também é vítima de relações sociais excludentes. Por conseguinte, “[...] ela não deve ser vista como causadora e sim como exposta e subjetivada pelas mesmas situações” (CASTRO; GUARESCHI, 2008, p. 204). Essas famílias precisam de apoio do sistema de atendimento e dos programas sociais existentes, ao invés de serem

culpabilizadas pelas dificuldades do adolescente. Ao responsabilizá-las, contribui-se para o afastamento desses jovens de seus familiares, fragilizando, ainda mais, os vínculos existentes.

Bauman (1999), Castro e Guareschi (2008) sinalizam que os adolescentes autores de atos infracionais buscam sua inclusão, em um modelo de sociedade marcado pelo consumismo e por relações capitalistas. Os indivíduos são estimulados a consumirem cada vez mais; entretanto, nem todos podem ostentar o papel de consumidores dos bens e serviços produzidos pela humanidade.

Tendo em vista que os mais de dez mil adolescentes privados de liberdade, no Brasil, são na maioria oriundos das camadas pobres da população, percebem-se os processos de exclusão social como um fator de vulnerabilidade para o cometimento e pela responsabilização por atos infracionais (CASTRO; GUARESCHI, 2008, p. 206).

Sem perspectivas, muitos desses adolescentes são pressionados pelo “mundo do crime”, convertendo-se em alvos, em especial, do tráfico de drogas (FEFFERMANN, 2008). Na mesma linha de investigações, ao entrevistarem adolescentes autores de atos infracionais, Silva e Salles (2011) constataram que a maioria justifica sua ação pelo dinheiro que podem conseguir via tráfico de drogas; diante da facilidade de adentrar nesse universo, tendo em vista que residem em locais onde o tráfico se faz presente; como um meio para obterem dinheiro e consumirem drogas; diante da influência de amigos; ou por relações familiares difíceis.

Padovani e Ristum (2013) destacam que os adolescentes em conflito com a lei são cobrados a terem projetos de vida distante dos delitos e do “mundo do crime”. Porém, torna-se imperiosa a contrapartida do Estado, a fim de garantir a suas famílias o acesso à profissionalização, escolarização, inserção profissional no mercado de trabalho e saúde, já que é a primeira instância que pode zelar pelo adolescente.

Todos os argumentos apresentados anteriormente trazem à tona a necessidade de se desconstruir discursos que apregoam que os adolescentes querem tudo fácil ou que não têm objetivos futuros de vida. Pelo contrário, a vida de parcela expressiva não é nada fácil e seus objetivos futuros muitas vezes são sobrepostos pelas necessidades imediatas, circunscritas ao tempo presente.

Por fim, conforme a reflexão feita pela Professora 3, alguns adolescentes cometem atos infracionais como um meio de obterem *status* perante a família, amigos e colegas. Situação semelhante foi encontrada por Padovani e Ristum (2013) em sua investigação. Muitos jovens, em suas escolas, contam sobre sua experiência anterior para professores e colegas como um meio de se afirmarem perante os demais. Acredita-se que essa seja apenas uma forma de esses

adolescentes minimizarem o medo que sentem, muitas vezes, por pisarem em um terreno desconhecido ou ao qual não se sentem parte integrante.

3 Práticas adotadas frente os alunos autores de atos infracionais

Ao questionar se as escolas estão preparadas para receberem adolescentes autores de atos infracionais que permaneceram em regime fechado, bem como quais práticas são adotadas pela escola e em sua *práxis* pedagógica, as docentes e a coordenadora pedagógica foram enfáticas ao afirmarem que não têm formação específica para trabalhar com populações expostas a fatores de risco e que não se sentem totalmente preparadas para tal. Em sua concepção, seriam necessários outros profissionais que as auxiliassem em um trabalho interdisciplinar, embora acreditem que sua escola seja diferenciada e que esse seja o grande motivo para que o juiz mande maciçamente para esta instituição os alunos que permaneceram privados de liberdade, a fim de cumprirem medidas socioeducativas. Como exemplos de falas, destacam-se:

“Não. Jogam os alunos aqui. Seria necessário outros especialistas. Eu acho que um psicólogo ajudaria, mas não sei se solucionaria.” (PROFESSORA 1).

“Não. Nunca tivemos uma orientação sequer.” (PROFESSORA 6).

“Não tem um porquê. Até ele ir para lá, na escola ele foi péssimo, indisciplinado e evadiu. Depois ele apronta, vai para lá para pagar uma pena. E depois, retorna para pagar outra pena aqui, dentro da escola. Daí nós iremos pagar essa pena junto com eles, pois não sabemos como agir. Eu falo isso porque eu conheci uma moça que trabalhou na antiga FEBEM e ela veio para a nossa cidade instalar a Fundação Casa. E em sua palestra, ela disse que os meninos infratores do Estado de São Paulo têm a maior mágoa de suas escolas. Todos apresentavam uma história de vida, e nela tiveram uma professora que dizia: “você não é nada” e “não vai dar em nada”. Daí eles odiavam muito mais a escola. Isso é algo muito sério! As escolas não sabem como agir, [...] nem antes, nem durante, nem depois que os levam.” (PROFESSORA 3).

“O juiz vai mandando, manda um, manda outro. E manda todo mundo. Numa reunião na Diretoria de Ensino, justificaram que nós temos perfil para receber a EJA, alunos em L.A. Ou seja, as outras escolas não querem, daí jogam aqui. É claro que a gente acolhe! Tentamos fazer algo diferenciado, embora não signifique que a gente sempre consiga.” (COORDENADORA PEDAGÓGICA).

“Nós temos um trabalho bom! Eles gostam da gente!” (PROFESSORA 3).

“Nós achamos que nossa escola seja bem diferenciada [...] Eles gostam da gente. Aqui nunca falamos “você não vai dar em nada.” (PROFESSORA 6).

Tais falas corroboram com as análises feitas por Coelho e Rosa (2013) e Padovani e Ristum (2013). Segundo esses autores, os docentes apresentam dificuldades em sua intervenção

por não terem formação suficiente que os levem a compreender amplamente a produção de atos infracionais cometidos por adolescentes na sociedade. Para Silva e Salles (2011), essa dificuldade não é exclusiva dos autores de atos infracionais, as dificuldades ultrapassam esse segmento e contemplam os demais estudantes considerados indisciplinados ou protagonistas de violência, por exemplo.

Padovani e Ristum (2013) defendem a necessidade de uma pedagogia específica para se trabalhar com o adolescente autor de atos infracionais, uma metodologia específica para atendê-lo, além de uma maneira distinta de lidar com ele. “Faz-se necessário compreender e intervir nas múltiplas relações que o envolvem, resgatando, sobretudo, a sua capacidade criativa para o desenvolvimento de uma nova relação consigo mesmo e com o social” (COSTA et al., 2011, p. 842).

Embora tenham um senso de positividade frente às ações desenvolvidas pela escola, faz-se imperioso que essas docentes e a coordenadora pedagógica desenvolvam ações que auxiliem esses adolescentes e elas mesmas a superarem sua condição social. Pois, por trás de atitudes de encaminhamento de todos os adolescentes para uma mesma escola, outros elementos ficam ocultos, tais como a ineficiência de um sistema público que vem se rendendo à manutenção da lógica capitalista. Isso tem que ser problematizado constantemente; senão, corre-se o risco de naturalizar todos esses procedimentos.

Quanto às ações desenvolvidas pela escola e na *práxis* pedagógica dos docentes, constata-se como elemento central uma postura intensa da dimensão afetiva, bem como discursos que defendem que “[...] os alunos autores de atos infracionais devem ser vistos como qualquer aluno” (COORDENADORA PEDAGÓGICA); que eles “[...] devem ser bem tratados” (PROFESSORA 2; PROFESSORA 3; PROFESSORA 6); que “[...] a escola deve preservar sua identidade, ao evitar expô-los aos colegas de classe”, no que diz respeito ao fato de que já estiveram privados de liberdade cumprindo medidas socioeducativas, embora muitos adolescentes revelem para seus colegas de classe e professores sua antiga condição (PROFESSORAS 1; PROFESSORA 2; PROFESSORA 5; COORDENADORA PEDAGÓGICA). A seguir, apresentam-se alguns exemplos:

“Embora a escola não divulgue quem sejam esses alunos, eu particularmente sei quem são todos. Eu sou de conversar muito com os alunos. No primeiro dia, quando chegam, eu converso no geral. Mas, depois que passo alguma atividade, vou conversando um por um. Daí sou eu e ele. Eu trabalho com Português. Daí tenho mais aulas. Dá para fazer isso, embora isso seja algo meu. Nisso... Eu vou bem próxima: converso com ele, sei onde ele mora, vou conhecendo um pouco mais sobre seu contexto. Inclusive ontem, um deles falou, “ah, professora! Eu acho que a senhora é da DIG (Departamento de

Investigações Gerais), pois a senhora sabe tudo de nós”. Por exemplo, quando eles chegam para a aula, já fumaram ali fora. São 15 anos convivendo com esse tipo de alunos! Nisso, dou a liberdade para que cheguem em mim e contem o que for preciso. Às vezes, chegam e falam: “Professora, eu não aguento mais, não estou mais na maconha, já estou no crack”. Eu tento ajudá-los. É uma relação de cumplicidade. Eu consigo isso. De repente, eu falo a linguagem deles, eu chego até eles. Por isso que há essa cumplicidade. Quanto mais carentes, mais eu gosto! Carente de amor, carente de afeto, carente de vida... Para mostrar que ninguém nasceu sendo alguma coisa [...]” (PROFESSORA 2).

O grupo parece ter consciência de que as ações desenvolvidas não são suficientes; todavia, sinalizam para a necessidade de políticas públicas que promovam a contratação de psicólogos para as escolas, com a intenção de que possam acompanhar alunos e professores, bem como profissionais ligados à saúde para as escolas; que rediscutam o currículo difundido na educação básica, tendo em vista que está muito distante da vida dos estudantes; para a criação de disciplinas de cunho profissionalizante; além da necessidade de se romper com o modelo de encaminhamentos judiciais, conferindo maior liberdade para que o adolescente possa escolher onde prefere estudar. Sobre as políticas públicas o grupo destaca que elas são escassas para a população como um todo; e, no que diz respeito aos jovens, são praticamente inexistentes. Por fim, destacam a importância dos trabalhos de prevenção.

“Eu acho que deveria haver disciplinas profissionalizantes. Cada um poderia ir para o seu segmento. Seria importante. As disciplinas que nós temos não satisfazem as necessidades deles [...] A escola precisa expandir. O que damos aqui é muito pouco.” (PROFESSORA 2).

“Não existe uma política pública que seja forte por parte do governo. Daí, ficam discutindo sobre a necessidade de se votar a redução da maioria penal? Esse não é o caminho. Precisamos de outras formas para resgatar o adolescente. É o que a direção sempre fala: é necessário um trabalho de prevenção com essas crianças e famílias.” (PROFESSORA 3).

Em linhas gerais, percebe-se que a escola não possui um plano delimitado de atuação frente à inserção dos adolescentes autores de atos infracionais. As ações são pontuais e isoladas, conforme a perspectiva que cada docente assume em sua *práxis* pedagógica. A dimensão afetiva parece ser muito valorizada na condução de seu trabalho pelo grupo docente, o que, de certa maneira, é positivo (BAZON; SILVA; FERRARI, 2013). Em um ambiente onde a relação professor-aluno é marcada pelo respeito, pelo diálogo e pela dimensão afetiva, as coisas têm muito mais chances de se concretizarem de forma satisfatória.

Todavia, um movimento mais amplo é necessário, a fim de que essas docentes e a coordenadora pedagógica possam vislumbrar um processo de humanização desses jovens,

por meio do qual eles possam ser reconhecidos como protagonistas de sua história e que esteja sempre atrelado à luta pela transformação social. Há que se garantir uma escola pública, revolucionária e de qualidade, que tenha como foco a transformação da sociedade geradora e produtora de todo o contexto aqui denunciado.

Conforme Costa et al. (2011), para que os adolescentes possam protagonizar suas histórias, é importante que as atividades educativas – sejam elas no sistema regular de ensino ou em outros espaços – rompam com modelos verticalizados. Caso contrário, essas atividades serão, apenas, utilizadas para preencher o tempo do jovem, sem contemplar, uma proposta transformadora.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa se mostrou relevante diante da escassez de investigações que abordam a temática da atuação de professores e de escolas frente à reinserção de adolescentes autores de atos infracionais que permaneceram privados de liberdade, a fim de cumprirem medidas socioeducativas de internação, no sistema regular de ensino. Contudo, outras investigações deverão ser produzidas, com a intenção de se aprofundar o olhar sobre os aspectos circunscritos à intervenção docente para com essa parcela da população, bem como impactam suas representações sobre a escola.

Os resultados apontam que, em seu processo de formação inicial, as Professoras e a Coordenadora Pedagógica não foram contempladas com discussões que problematizassem a produção dos adolescentes autores de atos infracionais, além dos motivos que conduzem a tais situações na sociedade. Embora munidas de boa intenção, as participantes alegaram não se sentirem preparadas para tal tarefa, até mesmo porque reconhecem que não é qualquer tipo de intervenção que deverá ser feita com essa parcela da população ou com indivíduos que se encontram expostos a diferentes fatores de risco em sua vida.

Nessa lógica, fazem poucas análises aprofundadas acerca de sua intervenção, sem estabelecerem relações como o modelo de sociedade no qual estão inseridas, por exemplo, nas respostas conferidas aos motivos que conduzem um adolescente ao cometimento de atos infracionais. Atribuem às famílias o papel de únicas responsáveis para que seus filhos cometam delitos; ou que os jovens, hoje em dia, querem tudo muito fácil, ao se espelharem em exemplos produzidos pela mídia; que não acreditam no potencial dos estudos ou que não possuem objetivos de vida.

Com relação às ações desenvolvidas pela escola e pelas participantes, em sua *práxis* pedagógica, verificou-se uma postura intensa da dimensão afetiva, o que merece ser enaltecido.

Em um ambiente onde a interação professor-aluno é balizada pelo respeito, pelo diálogo e pela dimensão afetiva, as relações e o processo de ensino e aprendizagem têm mais chances de se concretizarem de forma satisfatória para ambas as partes.

Em linhas gerais, a escola não possui um plano delimitado de atuação frente à reinserção dos adolescentes autores de atos infracionais no sistema regular de ensino. As ações são pontuais e isoladas, conforme a perspectiva que cada docente assume em sua *práxis* pedagógica. Há que se garantir uma intervenção contra-hegemônica com esses jovens. Toda intervenção deve estar atrelada à luta pela transformação da sociedade geradora e produtora de adolescentes que buscam sua “inserção marginal” por meio do cometimento de atos infracionais.

Por fim, este artigo denuncia as ações do judiciário que encaminha maciçamente adolescentes para uma mesma escola da cidade. Os adolescentes precisam ser respeitados, no que tange à sua localização residencial, além dos seus respectivos pontos de vista sobre onde desejam estudar e onde se sentem mais respeitados. Isso é o mínimo a ser feito! Enfatiza-se, ainda, a necessidade de se criar políticas públicas, para além das escassas existentes, que confirmam mais ênfase ao segmento dos jovens, pois eles precisam sair da condição que os impede de serem visibilizados enquanto sujeitos históricos de direitos.

NOTAS

ⁱ “I- encaminhamento aos pais ou responsável, mediante termo de responsabilidade; II- orientação, apoio e acompanhamento temporários; III- matrícula e frequência obrigatórias em estabelecimento oficial de ensino fundamental; IV- inclusão em programa comunitário ou oficial de auxílio à família, à criança e ao adolescente; V- requisição de tratamento médico, psicológico ou psiquiátrico, em regime hospitalar ou ambulatorial; VI- inclusão em programa oficial ou comunitário de auxílio, orientação e tratamento a alcoólatras e toxicômanos VII- acolhimento institucional; VIII- inclusão em programa de acolhimento familiar; IX- colocação em família substituta” (BRASIL, 1990, p. 41).

ⁱⁱ Serão apresentados alguns trechos das entrevistas com seis Professoras (nomeadas neste artigo por números de 1 a 6) e uma Coordenadora Pedagógica da instituição. Durante os encontros denominados Grupos focais, foram gravadas as respostas sobre os questionamentos; em seguida, selecionadas as falas que seriam apresentadas como destaque neste texto; por isso, quaisquer desvios à norma culta devem ser desconsiderados porque se optou por manter as informações conforme foram apresentadas pelas entrevistadas.

REFERÊNCIAS

BRASIL. *Estatuto da Criança e do Adolescente*. Lei nº 8.069, de 14 de julho de 1990.

Brasília: Presidência da República, 1990.

BAUMAN, Z. *Globalização: As conseqüências humanas*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1999.

BAZON, M. R.; SILVA, J. L.; FERRARI, R. M. Trajetórias escolares de adolescentes em conflito com a lei. *Educação em Revista*, Belo Horizonte, v. 29, n. 2, p. 175-199, jun. 2013.

CASTRO, A. L. S.; GUARESCHI, P. Da privação da dignidade social à privação da liberdade individual. *Psicologia & Sociedade*, Belo Horizonte, v. 20, n. 2, p. 200-207, maio/ago. 2008.

COELHO, B. I.; ROSA, E. M. Ato infracional e medida socioeducativa: representações de adolescentes em L.A. *Psicologia & Sociedade*, Belo Horizonte, v. 25, n. 1, p. 163-173, jan./abr. 2013.

COSTA, C. R. B. S. F. et al. Música e transformação no contexto da medida socioeducativa de internação. *Psicologia: ciência e profissão*, Brasília, v. 31, n. 4, p. 840-855, out./dez. 2011.

DUARTE, N. et al. A pedagogia histórico-crítica e o marxismo: equívocos de (mais) uma crítica à obra de Dermeval Saviani. *HISTEDBR*, Campinas, n. esp., p. 38-57, abr. 2011.

FEFFERMANN, M. *Vidas Arriscadas: um estudo sobre jovens inscritos no tráfico de drogas*. Petrópolis: Editora Vozes, 2006.

_____. O cotidiano de jovens trabalhadores do tráfico. *Segurança Urbana e juventude*, Araraquara, v. 1, n. 2, p. 01-14, jun./dez. 2008.

FRANCISCO, M. V. *A construção social da personalidade de adolescentes expostos ao bullying escolar e os processos de “resiliência em-si”*: uma análise histórico-cultural. 2013. 266 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-graduação em Educação da Faculdade de Ciências e Tecnologia, Universidade Estadual Paulista, Presidente Prudente, 2013.

FRANCISCO, M. V.; MURGO, C. S. Uma análise histórico-cultural sobre o processo de reincidência de atos infracionais em escolares. In: 2º CONGRESSO INTERNACIONAL SOBRE A TEORIA HISTÓRICO-CULTURAL E 13ª JORNADA DO NÚCLEO DE ENSINO DE MARÍLIA – Teoria Histórico-Cultural e desenvolvimento humano: questões fundamentais para a educação escolar. Marília-SP: Unesp Prograd, 2014. p. 1-13.

GATTI, B. A. *Grupo focal na pesquisa em ciências sociais e humanas*. Brasília: Líber Livro, 2005.

LEONTIEV, A. N. *Actividad, conciencia, personalidad*. 2. reimpressão. La Habana: Editorial Pueblo y Educación, 1983.

MARTINS, L. M. *Análise sócio-histórica do processo de personalização de professores*. 2001. 194 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-graduação em Educação da Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, Marília, 2001.

_____. A natureza histórico-social da personalidade. *Caderno Cedes*, Campinas, v. 24, n. 62, p. 82-99, abr. 2004.

MONDINI, C. E. C. M. *Resiliência e medidas socioeducativas: síntese dialética de múltiplas determinações*. 2011. 220 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Federal do Mato Grosso do Sul, Corumbá, 2011.

NETTO, J. P. *Introdução ao estudo do método de Marx*. São Paulo: Expressão Popular, 2011.

OZELLA, S. A Adolescência e os psicólogos: a concepção e as práticas dos profissionais. In: _____. *Adolescências construídas*. São Paulo: Cortez, 2003. p. 17-40.

PADOVANI, A. S.; RISTUM, M. A escola como caminho socioeducativo para adolescentes privados de liberdade. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 39, n. 4, p. 969-984, out./dez. 2013.

SALDOMBIDE, S. C. G. Libertad vigilada: um estudio sobre lastecnologías de gobierno. *Psicologia & Sociedade*, Belo Horizonte, v. 25, n. 2, p. 362-371, maio/ago. 2013.

SILVA, I. R. O.; SALLES, L. M. F. Adolescentes em liberdade assistida e a escola. *Estudos de Psicologia*, Campinas, v. 28, n. 3, p. 353-362, jul./set., 2011.

VIGOTSKY, L. S. *Obras escogidas III: Problemas del desarrollo de la psique*. 1. ed. Madrid: Visor, 1995.

_____. *Obras escogidas II: Problemas de Psicología General*. 2. ed. Madrid: A. Machado Libros, 2001.