

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUÍ**

**Katariny Maria Leal Santos**

**ASSIM CAMINHA A EDUCAÇÃO INCLUSIVA: CONCEPÇÕES DE  
ADOLESCENTES EM SEMILIBERDADE ACERCA DE SUA INCLUSÃO ESCOLAR**

TERESINA

2014

**Katariny Maria Leal Santos**

**ASSIM CAMINHA A EDUCAÇÃO INCLUSIVA: CONCEPÇÕES DE  
ADOLESCENTES EM SEMILIBERDADE ACERCA DE SUA INCLUSÃO ESCOLAR**

TERESINA

2014

**Katariny Maria Leal Santos**

**ASSIM CAMINHA A EDUCAÇÃO INCLUSIVA: CONCEPÇÕES DE  
ADOLESCENTES EM SEMILIBERDADE ACERCA DE SUA INCLUSÃO ESCOLAR**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação do Centro de Ciências da Educação da Universidade Federal do Piauí, como requisito para obtenção do título de Mestre em Educação.

Linha de Pesquisa: Educação, Movimentos Sociais e Políticas Públicas.

Orientadora: Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Ana Valéria Marques Fortes Lustosa.

Teresina

2014

FICHA CATALOGRÁFICA  
Universidade Federal do Piauí  
Biblioteca Comunitária Jornalista Carlos Castello Branco  
Serviço de Processamento Técnico

S237a Santos, Katariny Maria Leal.

Assim caminha a educação inclusiva [manuscrito] :  
concepções de adolescentes em semiliberdade acerca de sua  
inclusão escolar / Katariny Maria Leal Santos. – 2014.

158 f.

Cópia de computador (printout)  
Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em  
Educação, Universidade Federal do Piauí, 2014.

“Orientador Profa. Dra. Ana Valéria M. Fortes Lustosa”.

1. Educação Inclusiva. 2. Escola. 3. Adolescente. 4. Medida  
socioeducativa de Semiliberdade. I. Título.

CDD 364.36

**Katariny Maria Leal Santos**

**ASSIM CAMINHA A EDUCAÇÃO INCLUSIVA: CONCEPÇÕES DE  
ADOLESCENTES EM SEMILIBERDADE ACERCA DE SUA INCLUSÃO ESCOLAR**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação do Centro de Ciências da Educação da Universidade Federal do Piauí, como requisito para obtenção do título de Mestre em Educação.

Linha de Pesquisa: Educação, Movimentos Sociais e Políticas Públicas.

Orientadora: Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Ana Valéria Marques Fortes Lustosa.

Defesa em 14 /08/2014

**BANCA EXAMINADORA**

Presidente: Prof. Dr<sup>a</sup>. Ana Valéria Marques Fortes Lustosa.  
Universidade Federal do Piauí

Membro Externo: Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Andrea Abreu Astigarraga  
Universidade Estadual do Vale do Acaraú – UEVA

Membro Interno: Prof. Dr<sup>a</sup>. Maria do Carmo Alves do Bonfim.  
Universidade Federal do Piauí - UFPI

### SE A ESCOLA FOSSE UMA ORQUESTRA

Se a escola fosse uma orquestra, seria possível ouvir-se a sinfonia da compreensão humana?

Como haver sinfonia se cada músico está com seu instrumento em um tom? Onde está o autor da sinfonia?

Ou será que a orquestra é que não quer tocá-la?

A orquestra está desafinada.

E o maestro? Deve ser responsabilizado pelo insucesso?

E os ouvintes, por que não gritam?

Estão mudos?

Não; não sabem gritar.

Gritam, às vezes, buscando em outro músico o fracasso advindo do tom desafinado que emitem.

E você? Também é músico nesta orquestra?

A escola nunca será orquestra, se cada músico não se afinar. Os músicos devem interpretar a partitura da compreensão humana, para atender a cada ouvinte na sua individualidade.

Não basta simplesmente tocar.

A harmonia entre os músicos e os ouvintes é a compreensão, o respeito, a doação, o "assumir", é a responsabilidade, o envolvimento com o trabalho.

Reaja diante da música. Se um tom soa-lhe desafinado, pare!

O ponto de espera é calmo e longo; com sua ajuda virá outra música.

Com certeza será o início de uma verdadeira orquestra onde todos possam entoar a música da Paz, da Harmonia, da Colaboração, do Respeito Mútuo.

(Autor desconhecido)

Dedico este trabalho a todos aqueles que, pela literatura, se qualificam como merecedores de uma educação inclusiva. A todos mesmo, aos que estão conosco, aos que ainda não nasceram, e até mesmo aqueles que por motivos além de nossa compreensão não chegaram a nascer.

## AGRADECIMENTOS

E aprendi que se depende sempre  
de tanta, muita, diferente gente.  
Toda pessoa sempre é as marcas  
das lições diárias de outras tantas pessoas.  
E é tão bonito quando a gente entende  
que a gente é tanta gente  
onde quer que a gente vá  
E é tão bonito quando a gente sente  
que nunca está sozinho  
por mais que pense estar.  
Gonzaguinha

Nada do que sou ou do que consegui realizar nesta vida, o seria ou o faria, sem a existência e o apoio daqueles que estão perto de mim.

A Deus, meu pai, pela certeza de que o amor existe, pela mão amiga nas horas difíceis, pelo colo nas horas de quase desespero, pelo conforto no coração nas horas de solidão. Tudo isso me faz certificar que não apenas creio na sua existência, mas a confundo com a minha felicidade em a ver como sua extensão.

A minha mãe, que talvez mesmo não entendendo cientificamente o que ocorria, soube me apoiar. Sábios sempre foram os seus conselhos, pertinentes suas observações e valiosas as suas demonstrações de amor sincero e de dimensões imensuráveis. Sou o que sou porque ela sempre me amou, acreditou e apostou em mim. Só ela me mostrou que na vida, eu sempre serei responsável pelas minhas conquistas e que a luta deve ser constante.

À minha família, em especial a minha prima irmã Apolyanna que com sua compreensão e disponibilidade em me entender, contribuiu muito para a elaboração deste trabalho.

Aos colegas de Pós-Graduação em educação da UFPI: Aline, Fabrícia, Keila, Vilma, Suenya e Val. Compartilhar conhecimentos, angústias, ansiedades e alegrias com vocês foi de muita valia. A Eliana e a Joimara meus agradecimentos especiais, vocês me serviram como inspiração e motivação. De igual maneira, à Cleudia pelo companheirismo, cuidado e incentivo.

As minhas amigas irmãs de longas estradas Carmília, Katia, Lucélia, Jesuana, Elaine, Elvislene, Mayara, Josenília, enfim a todas. Só o amor suporta a distância. Obrigada pelo encorajamento, pela torcida e confiabilidade.



As minhas amigas e cúmplices de tantos fatos, Fabrina e Helayne. Obrigada pelas diligências, pelos finais de semana “fugidos” e de muitos risos. Sem a ajuda de vocês esta sinuosa estrada teria menos músicas aos meus ouvidos.

Aos adolescentes da Unidade de Semiliberdade, em especial aos sujeitos desta pesquisa. Suas falas foram primordiais para a orquestração deste trabalho.

Aos funcionários Unidade Semiliberdade, em especial a coordenadora Adalgisa e a minha amiga Mercês que pacientemente compreenderam tantas ausências e certamente torceram por mim.

Aos colegas do Núcleo de Estudos em Educação Especial e Inclusiva – NEESPI pelo apoio e colaborações valorosas.

À Sheila e ao Sérgio da Xerox Bambu, pelo tratamento sempre gentil e personalizado.

Às professoras Dra. Maria do Carmo Alves do Bonfim e a Dra. Sarah Jane Holanda Costa Adad que na qualificação dispuseram de suas sabedorias para me nortear e indicar qual seria a melhor afinação para o meu estudo. A Prof. Bonfim, ainda, meus agradecimentos pelo carinho, acolhimento, presteza e apoio.

À professora Dr<sup>a</sup>. Andrea Abreu Astigarraga, pela pronta disponibilidade em vir compor a banca de defesa, pela atenção e preciosas contribuições.

Àquela que me incentivou, que apostou em mim e mesmo quando andei totalmente na contramão, não deixou de me lançar um olhar encorajador: minha orientadora, a caríssima, prof. Dra. Ana Valéria Marques Fortes Lustosa. Você sempre será para mim um exemplo de ética, de educação, de bondade, de integridade e de confiança. MUITO OBRIGADA! Com você aprendi muito além do que os livros podem ensinar, você modificou algo em mim e isso as palavras não dão conta de expressar.

Ao meu marido João, “o marido”. Que mesmo quando demonstrava não compreender tantas ausências, tanta distância, tanta saudade, tanta solidão, soube revelar o mais importante: o seu amor, sua admiração e credibilidade em mim. Obrigada pela paciência, pelo carinho nas horas mais difíceis, pelo companheirismo e, sobretudo por muitas vezes me emprestar as lentes pelas quais vê o mundo com tanta simplicidade. Somente você sabe do quanto abdicamos para eu chegar aqui, somente você sabe o que tivemos que superar. Você é parte de mim e este trabalho, parte de nós.

## RESUMO

A existência de uma legislação moderna, centrada na defesa da universalização e melhoria qualitativa do ensino, na perspectiva de uma escola verdadeiramente inclusiva, não impede que um dos maiores desafios da educação brasileira resida na efetivação de uma política de democratização, acesso e qualidade que atenda a todos os indivíduos, dentre os quais aqueles pertencentes às minorias. Neste sentido, considera-se relevante investigar a concepção de do adolescente em cumprimento de medida socioeducativa de semiliberdade acerca de sua inclusão na escola regular de Teresina-PI. Nesse sentido, este estudo adotou como referencial teórico autores como Mantoan (2003, 2006); Rodrigues (2000, 2001); Fortes-Lustosa (2011); Aguiar, Bock e Ozella (2001), Rizzini (1995, 1997); Sposato (2001); Volpi (1997, 2001); Gallo e Willams (2008), Freire (2009), entre outros, que possibilitam a reflexão e aprofundamento acerca desse tema. A pesquisa foi desenvolvida entre os meses de outubro de 2013 a março de 2014. A metodologia baseia-se na abordagem de natureza qualitativa do tipo explicativa. Participaram deste estudo quatro jovens do sexo masculino com idades entre 15 e 17 anos que estão cumprindo medida socioeducativa de Semiliberdade e regulamente matriculados na escola regular. As informações foram coletadas por meio de análise documental e entrevistas semiestruturadas. A apreciação das informações foi feita a partir da análise de conteúdo de Bardin (2004) e Franco (2003). Os resultados apontam que todos os adolescentes desta pesquisa foram criados somente pela genitora; são de classe econômica desfavorecida; já usaram pelo menos um tipo de droga ilícita; a maioria cometeu crimes contra o patrimônio e tem suas trajetórias escolares marcadas por constantes repetências e evasões. Para eles a escola não cumpre sua função de educar, é apresentada como estratégia para reviver a liberdade, mas ainda assim pode lhes proporcionar mudança de vida e reconhecimento social. Cognitivamente nenhum dos sujeitos, sabe o que é educação inclusiva e suas falas revelem que eles não se sentem incluídos em suas escolas. Os adolescentes apontam como pontos dificultadores da sua inclusão escolar as interações negativas com os professores e os colegas, aulas pouco atrativas, sentimento de vergonha por estar em cumprimento de Medida Socioeducativa e a presença de violências, insegurança e drogas no contexto escolar; como questões facilitadoras, a importância do cuidado do outro e notoriamente as transformações no ensino, no currículo, e nas formas de interação no espaço escolar.

**Palavras-chave:** Educação inclusiva. Escola. Adolescente. Medida socioeducativa de Semiliberdade.

## ABSTRACT

The existence of a modern legislation, centered on the defense of the universalization and qualitative improvement of teaching, in the context of a truly inclusive school, does not prevent that one of the biggest challenges of the Brazilian education lies in the effectiveness of a policy of democratization, access and quality that meets to all individuals, among them those belonging to minorities. In this sense, it is considered relevant to investigate the conception of teenagers under socio-educational measure of semiliberty about their inclusion in regular school of Teresina-PI. Thus, this study adopted as theoretical base authors like Mantoan (2003, 2006); Rodrigues (2000, 2001); Fortes-Lustosa (2011); Aguiar, Bock and Ozella (2001), Rizzini (1995, 1997); Sposato (2001); Volpi (1997, 2001); Gallo and Willams (2008), Freire (2009) among others, that enabled reflection and deepening on the subject. The research was conducted between the months of October 2013 to March 2014. The methodology is based on the qualitative approach explanatory type. The study included four male youths aged 15 to 17 who are fulfilling socio-educational measure of Semi liberty and regularly enrolled in regular school. Data were collected through documentary analysis and semi-structured interviews. The assessment of the information was made from the content analysis of Bardin (2004) and Franco (2003). The results show that all adolescents in this study were raised only by mothers; are disadvantaged economic class; have used at least one type of illicit drug; most committed crimes against property and have their school history marked by constant repetitions and evasions. For them the school does not fulfill its function of educating, it is presented as a strategy to revive freedom, but still can provide them with life-changing and social recognition. Cognitively, none of the subjects knows what inclusive education means and their speeches reveal that they do not feel included in their schools. The teens show as hindering points of their school inclusion the negative interactions with teachers and peers, unattractive classes, sense of shame for being in compliance with Socio-educational Measure and the presence of violence, insecurity and drugs in the school context; as facilitators issues, the importance of caring for others and notoriously transformations in teaching, in the curriculum and in the forms of interaction at school.

**Keywords:** Inclusive Education. School. Teenager. Socio-educational measure of semi liberty.

## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

CEM	Centro Educacional Masculino
CEIP	Centro de Internação Provisória
CDC	Complexo de Defesa e Cidadania
CNJ	Conselho Nacional de Justiça
CONANDA	Conselho Nacional dos Direitos da Criança e do Adolescente
ECA	Estatuto da Criança e do Adolescente
FEBEM	Fundação Estadual de Bem Estar do Menor.
FUNABEM	Fundação Nacional de Bem Estar do Menor.
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
ILANUD	Instituto Latino Americano das Nações Unidas para a Prevenção ao Delito e Tratamento do Delinqüente
LA	Liberdade Assistida
LDB	Leis de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
PSC	Prestação de Serviço a Comunidade
SAM	Serviço de Assistência ao Menor.
SASC	Secretaria de Ação Social e Cidadania
SGD	Sistema de Garantia de Direitos
SINASE	Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
UNICEF	Fundo das Nações Unidas para a Infância

## LISTA DE QUADROS

<b>QUADRO 1</b>	– Síntese comparativa entre a integração escolar e a Inclusão Escolar	33
<b>QUADRO 2</b>	– Caracterização dos adolescentes sujeitos da pesquisa.....	103
<b>QUADRO 3</b>	– Distribuição das subcategorias de respostas dos adolescentes em semiliberdade sobre concepções de escola.....	110
<b>QUADRO 4</b>	– Distribuição das subcategorias de respostas dos adolescentes em semiliberdade que indicam pontos dificultadores da sua inclusão escolar.....	117
<b>QUADRO 5</b>	– Distribuição das subcategorias de respostas dos adolescentes em semiliberdade que indicam pontos facilitadores da sua inclusão escolar.....	136

## LISTA DE FOTOGRAFIAS

<b>FOTOGRAFIA 1</b>	– Recepção.....	91
<b>FOTOGRAFIA 2</b>	– Sala de Oficinas.....	91
<b>FOTOGRAFIA 3</b>	– Sala de Reforço Escolar.....	92
<b>FOTOGRAFIA 4</b>	– Refeitório.....	92
<b>FOTOGRAFIA 5</b>	– Sala de Atendimento Social e Pedagógico.....	92
<b>FOTOGRAFIA 6</b>	– Sala da Coordenação.....	92
<b>FOTOGRAFIA 7</b>	– Sala de Reunião.....	92
<b>FOTOGRAFIA 8</b>	– Sala de TV e Jogos Recreativos.....	92

## SUMÁRIO

<b>1</b>	<b>INTRODUÇÃO</b> .....	16
<b>2</b>	<b>TEXTOS E CONTEXTOS DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA</b> .....	23
<b>2.1</b>	Educação inclusiva: história, contornos conceituais e desígnios.....	24
<b>2.2</b>	Uma nota sobre os principais documentos legais que defendem a educação inclusiva.....	33
<b>2.3</b>	A conjuntura escolar e as controvérsias da diversidade.....	37
<b>2.4</b>	A escola e algumas de suas funções.....	43
<b>3</b>	<b>ADOLESCÊNCIAS: algumas particularidades, concepções e múltiplos olhares</b> .....	46
<b>3.1</b>	Um pouco das concepções teóricas e suas peculiaridades.....	47
<b>3.2</b>	Políticas públicas: da omissão à doutrina de proteção integral.....	55
<b>3.3</b>	O estatuto da criança e do adolescente.....	63
3.3.1	As medidas socioeducativas.....	67
3.3.2	A semiliberdade.....	71
<b>3.4</b>	O adolescente autor de atos infracionais no Brasil.....	73
<b>3.5</b>	O adolescente em conflito com a lei e a escola.....	80
<b>4</b>	<b>ITINERÁRIO METODOLÓGICO</b> .....	85
<b>4.1</b>	Natureza da pesquisa.....	86
<b>4.2</b>	Lócus da pesquisa.....	87
<b>4.3</b>	Os participantes da pesquisa.....	90
4.3.1	Caracterização dos sujeitos.....	91
<b>4.4</b>	Os instrumentos de coleta das informações.....	93
<b>4.5</b>	Análise e interpretação dos dados.....	96
<b>5</b>	<b>DESVELANDO OS SONS QUE CADA INSTRUMENTO EMITE SOBRE SUA INCLUSÃO NA ESCOLA</b> .....	98
<b>5.1</b>	Os adolescentes em medida socioeducativa de semiliberdade: como eles se	

mostram.....	100
<b>5.2</b> Concepções de escola.....	106
5.2.1 A escola vista como não cumpridora da função de educar.....	107
5.2.2 A escola como estratégia para re(viver) a liberdade.....	108
5.2.3 Escola: possibilidade de reconhecimento social e lócus de cidadania?.....	109
<b>5.3</b> Concepções do adolescente em semiliberdade acerca da inclusão escolar...	112
<b>5.4</b> Aspectos dificultadores da inclusão escolar do adolescente em semiliberdade.....	113
5.4.1 As interações negativas com os professores e os colegas.....	114
5.4.2 Violência física, insegurança e drogas no contexto escolar.....	122
5.4.3 Aulas pouco atrativas, alheias aos seus interesses.....	126
5.4.4 O sentimento de vergonha por estar em cumprimento de medida socioeducativa.....	129
<b>5.5</b> Pontos facilitadores da inclusão escolar do adolescente em situação de semiliberdade.....	131
5.5.1 Importância do cuidado do outro: sensibilidade e aceitação.....	132
5.5.2 Transformações na escola: ensino, currículo, valores e formas de interação.....	135
<b>6</b> <b>CONSIDERAÇÕES FINAIS</b> .....	139
<b>REFERÊNCIAS</b> .....	145
<b>APÊNDICES</b> .....	154
<b>APÊNDICE A – Roteiro da Entrevista Semi-estruturada</b> .....	155
<b>APÊNDICE B – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido</b> .....	156
<b>APÊNDICE C: Termo de consentimento da participação como colaborador na pesquisa</b> .....	158



## INTRODUÇÃO

"Desistir... eu já pensei seriamente nisso, mas nunca me levei realmente a sério; é que tem mais chão nos meus olhos do que o cansaço nas minhas pernas, mais esperança nos meus passos, do que tristeza nos meus ombros, mais estrada no meu coração do que medo na minha cabeça."

Cora Coralina



## 1 INTRODUÇÃO

Em um Brasil de problemas ainda exponenciais, o imperativo da atualidade é a inclusão. Fala-se de inclusão social, educacional, enfim de inclusão em todos os segmentos da sociedade para que todos tenham acesso ao que lhes é de direito em razão de regulamentações nas distintas esferas do governo.

No que tange à inclusão educacional, a ordem é universalizar e melhorar qualitativamente a aprendizagem através de programas e ações que visem assegurar equidade de oportunidades educacionais para que todos, com as mais variadas características (físicas, intelectuais, psíquicas, sociais, culturais), possam ir à escola e tenham atendidas as suas necessidades, na perspectiva de um ambiente que enalteça a diversidade e a conceba também como possibilidade de aprendizagem.

Contudo, enquanto instituição social produtora de conhecimento e responsável pela formação de sujeitos críticos, autônomos e comprometidos com os valores da democracia, a escola brasileira ainda não cumpre integralmente seu papel ao adotar práticas excludentes, permitindo que os alunos vivenciem a marginalização educacional e, conseqüentemente, a social, a econômica e a política. Na realidade, ao longo dos anos a instituição escolar tem reproduzido de maneira persistente ações de supressão de parcela considerável da população escolar, dentre elas os grupos sociais mais vulneráveis, a exemplo das crianças e adolescentes em situação de risco.

Assim, para a educação brasileira um dos maiores desafios é implantar uma política de acesso e qualidade que atenda a todos os indivíduos, sem qualquer tipo de discriminação, valorizando suas diferenças, tal qual se coloca a perspectiva da inclusão educacional que ainda sugere mudança de postura de toda a comunidade educativa e da sociedade, assim como a adoção de estratégias comprometidas com a efetividade da inclusão escolar.

No que tange a este último termo, a sua concepção foi ampliada com a Declaração de Salamanca produzida pela Organização das Nações Unidas (ONU) em 1994, ao empregar o termo “pessoas com necessidades educacionais especiais” para referir-se a todas as crianças ou jovens que têm necessidades particulares de aprendizagem em decorrência de suas características individuais.

Esse documento versa sobre princípios, políticas e práticas em Educação Especial e chama a atenção para a existência de outras diferenças vinculadas à diversidade, como as diferenças socioculturais e econômicas, sinalizando que a instituição escolar deve atender e

acomodar todas as crianças, independentemente de suas condições, incluindo assim não apenas crianças com deficiência, com transtornos do espectro autista e com altas habilidades/superdotação, mas também aquelas pertencentes aos grupos desfavorecidos ou marginalizados seja por questões de ordem linguística, étnica, cultural ou social (UNESCO, 1994). Vislumbramos, desta maneira, que o paradigma inclusivo no âmbito educacional convida à compreensão abrangente do termo inclusão no sentido de envolvimento e incorporação, em uma relação de total pertencimento do aluno à comunidade escolar.

Com esta preleção, observamos que a proposta de educação inclusiva abrange também o adolescente em conflito com a lei que, historicamente, vive em situação de risco pessoal e/ou social e tem a relação com a escola marcada por abandono, desinteresse, indisciplina, evasão e reprovações, como evidenciado em estudos como os realizados por Assis (2001), Gallo e Williams (2008) e Volpi (1997), entre outros.

Deste modo, falar da escola como um espaço adequado para a construção de um lugar social para estes adolescentes é premente, haja vista que não envolve apenas questões relativas ao pleno direito de desenvolvimento educacional, mas também ao preparo para o exercício da cidadania, à qualificação profissional para o trabalho e o efetivo reconhecimento enquanto sujeitos de direitos. Além disso, na política educacional que atende o adolescente que comete ato infracional não encontramos uma proposta de escolarização pautada em um plano político-pedagógico que considere suas especificidades culturais, comportamentais e, sobretudo, sua capacidade de aprendizagem muitas vezes influenciada pelo seu estilo de vida pessoal e, sobretudo, pela sua própria relação com a escola.

Ainda que a Declaração de Salamanca (1994) e outros importantes documentos de repercussão mundial - a exemplo da Declaração Universal dos Direitos Humanos (1948) e da Conferência Mundial de Educação Para Todos (1990) - defendam a educação para todos, assim como aqueles de caráter nacional como a Constituição Federal do Brasil (1988), a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/96) e o Estatuto da Criança e do Adolescente - evidenciamos muitas dificuldades na garantia desse direito, como é possível observar através das pesquisas de Assis (2001), Gallo e Williams (2008) e Volpi (1997) que revelam que a maioria dos adolescentes em conflito com a lei ingressa no sistema socioeducativo com uma história de fracasso escolar em todas as suas nuances.

Assis (2001) evidenciou em seus estudos que mais de 70% dos adolescentes envolvidos com atos infracionais e que participaram de sua pesquisa já haviam abandonado a escola sob diversas alegações, entre elas: o trabalho, o desentendimento com professores e

colegas, as constantes reprovações, as dificuldades de aprendizagem, instabilidade nas moradias, problemas emocionais e de saúde.

Em seu trabalho, Gallo e Williams (2008) certificaram que mais da metade (60,2%) dos adolescentes em conflito com a lei não frequentava a escola. A maioria dos participantes de sua pesquisa (61,8%) tinha o primeiro grau (5ª a 8ª série); 27,6% possuíam escolaridade até a 4ª série e somente 10,6% cursavam o ensino médio.

Em outro estudo desenvolvido por Volpi (1997) verificou-se que de um total de 4245 adolescentes em conflito com a lei, 96,6% não havia concluído o Ensino Fundamental, o índice de não alfabetizados era de 15,4% e apenas sete adolescentes haviam concluído o Ensino Médio.

Em relatório de 2009 que apresenta a situação da infância e da adolescência no Brasil o Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF) informou que 51% dos jovens que cumpriam medida socioeducativa de privação de liberdade não estavam frequentando a escola ao praticarem o ato infracional. Apesar de 76% ter idade entre 16 e 18 anos, quase 90% não havia concluído o Ensino Fundamental e cerca de 6% eram analfabetos.

Perante este quadro, percebemos a dificuldade de garantia do direito à educação aos jovens em conflito com a lei, contrariando os direitos adquiridos, a tendência de democratização do acesso à escola e, conseqüentemente, a proposição de educação inclusiva, amplamente defendida nos documentos legais já citados anteriormente. Isto requer mais análises e discussões acerca da temática, visto que o problema pode limitar o desenvolvimento deste jovem, vetando a possibilidade dele adquirir consciência de sua situação e assim poder modificá-la, reescrevendo a história da sua própria vida e, por que não, até mesmo da comunidade onde vive, com reverberações sociais mais produtivas.

Os adolescentes em conflito com a lei, pela legislação vigente no Brasil, caracterizam-se como jovens de 12 até 18 anos de idade que cometeram algum ato infracional, tendo sido levados a julgamento numa Vara Especializada da Infância e da Juventude e recebido sentença para o cumprimento de medidas socioeducativas previstas pelo Estatuto da Criança e do Adolescente (BRASIL, 1990), em seu art.112. Esse artigo prevê medidas não privativas de liberdade (advertência, obrigação de reparar o dano, prestação de serviço à comunidade e liberdade assistida) e aquelas privativas de liberdade, quais sejam, a inserção em regime de semiliberdade e a internação.

Nesta conjuntura, a medida de semiliberdade é uma medida socioeducativa em que o adolescente se divide entre períodos de reclusão e períodos de exercício de atividades

externas, dentre elas as escolares, preferencialmente em instituições na sua comunidade, aonde devem ser matriculados. Durante a semana o adolescente precisa permanecer na unidade onde funciona o programa e aos finais de semana vai para a residência da família núcleo, família extensa (avós, tios e primos) ou responsável. Trata-se de uma privação apenas parcial da liberdade.

Desta maneira, este estudo teve como objeto as concepções do adolescente em situação de semiliberdade acerca da sua inclusão na escola regular de Teresina-PI e foi gestado em razão da experiência vivida enquanto técnica de uma Unidade de Medida Socioeducativa de Semiliberdade em Teresina-PI, onde a partir das interações com os adolescentes foram surgindo algumas inquietações que nos convidaram à reflexão sobre alguns impasses de ordem pedagógica que se mostraram no dia a dia dos adolescentes que cumpriam a medida e estavam matriculados na rede regular de ensino.

Na nossa atuação profissional alguns questionamentos eram recorrentes, dentre eles: Por que os adolescentes possuem tão baixa escolaridade? Qual a sua trajetória escolar? Por que não comentam sobre suas escolas, suas professoras e seus colegas nos atendimentos? Como eles são recebidos nas escolas? E, sobretudo, o que pensam sobre ela? Eles estão de fato incluídos nesta comunidade escolar? Em meio a este mar carregado de indagações surgiu o desejo de buscar calma através de uma discussão que pudesse permitir o entendimento da questão.

Outro fator determinante para este estudo foi o fato de que em estudos voltados para o aperfeiçoamento de nossa prática, observamos que na evidência de temáticas relacionadas aos adolescentes em conflito com a lei, muito se tem abordado no campo jurídico e pedagógico a respeito das medidas de internação e liberdade assistida, sendo a medida de semiliberdade pouco investigada. Neste sentido, Volpi (1997) comenta que a falta de unidade nos critérios jurídicos para a aplicabilidade desta medida e a escassez de avaliações e pesquisas relacionadas a esta proposta, tem impedido sua potencialização e também sua efetividade.

De fato, existem poucos estudos teóricos que abordem a escolarização do adolescente em condição de semiliberdade e que falem do saber e fazer profissional da comunidade escolar frente a estes jovens.

Estes fatores se intercalaram e constituíram o problema desta pesquisa, qual seja: Quais as concepções do adolescente em situação de semiliberdade acerca da sua inclusão na escola regular de Teresina-PI? Assim o objetivo geral deste estudo definiu-se como: Investigar as concepções do adolescente em cumprimento de medida socioeducativa de

semiliberdade acerca de sua inclusão na escola regular de Teresina-PI. Em consonância com este, como objetivos específicos buscamos: 1) Conhecer o perfil do adolescente inserido na medida socioeducativa de semiliberdade; 2) Identificar a concepção de escola para os adolescentes em semiliberdade; 3) Analisar as concepções destes adolescentes cumprindo medida de semiliberdade acerca da inclusão escolar; 4) Descrever quais os aspectos que dificultam a inclusão do adolescente em semiliberdade na escola e 5) Compreender quais os pontos facilitadores da inclusão escolar destes adolescentes.

Delimitada a proposta do estudo, evidenciamos a necessidade de percorrermos três temáticas promovendo sua intercessão, a fim de melhor compreender os elementos que permeiam o problema do nosso estudo. Assim, procuramos discutir o universo da proposta da educação inclusiva, as políticas públicas de atendimento ao público infanto-juvenil, o Estatuto da Criança e do Adolescente, as Medidas Socioeducativas e, ainda, as características e demais nuances da adolescência e, em especial, dos adolescentes em conflito com a lei. Assim, além da primeira seção, a introdução que aqui apresentamos, e considerações finais, o estudo está organizado da forma como segue.

Na segunda seção intitulada como **Textos e contextos da educação inclusiva** foi realizada uma revisão da literatura sobre a história que permeia a educação na perspectiva da inclusão de todos os alunos, buscando ainda articular esta discussão com outras temáticas que lhes são transversais a exemplo do movimento da integração, do surgimento dos principais documentos legais que defendem a educação inclusiva, da diversidade no contexto escolar e de algumas funções da escola.

Na terceira seção, denominada **Adolescências: algumas particularidades, concepções e múltiplos olhares**, são discutidas algumas concepções teóricas acerca da adolescência em busca daquela que melhor atenderia à demanda deste trabalho. Aos poucos, a definição de adolescência foi se desenhando como um processo de desenvolvimento resultante de um emaranhado de fatores, uma fase da vida cujas interferências do espaço social e da cultura e vivências pessoais são fundamentais, como defende a teoria histórico-cultural.

Nesta seção foram abordadas ainda informações sobre o histórico das políticas públicas voltadas para as crianças e os adolescentes no Brasil, desde a omissão do Estado até a política de Proteção Integral. Fizemos também algumas considerações sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e as medidas socioeducativas, particularmente a medida de

Semiliberdade e, por fim, discorreremos sobre como o adolescente em conflito com a lei é visto na sociedade brasileira e como se dá sua relação com a escola.

O **Itinerário Metodológico** foi abordado na seção quatro, na qual foi explicitado o método de investigação que foi utilizado, dando ênfase ao porque da escolha de cada elemento da metodologia adotada para o alcance dos objetivos. Desse modo, foram apresentados o lócus da pesquisa, os sujeitos e sua caracterização, além das demais configurações metodológicas deste estudo.

**Desvelando os sons que cada instrumento emite sobre sua inclusão na escola** é como denominamos a seção cinco em que registramos a análise das informações colhidas através dos métodos utilizados. A apreciação das informações aconteceu a partir da elaboração de cinco categorias, assim cognominadas: 1) Os adolescentes em medida socioeducativa de semiliberdade: como eles se mostram; 2) Concepções de escola; 3) Concepções do adolescente em cumprimento de semiliberdade acerca de inclusão escolar; 4) Aspectos dificultadores da inclusão escolar do adolescente em semiliberdade e 5) Pontos facilitadores da inclusão escolar do adolescente em semiliberdade.

Em seguida foram realizadas as considerações finais, onde apresentamos alguns pontos a guisa de conclusão deste trabalho.



## TEXTOS E CONTEXTOS DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA

Não basta apenas querer...  
Não basta apenas decidir...  
É preciso ter atitude.  
Atitude é o que define, que abre  
Caminhos, que faz a diferença.  
Muitas pessoas decidem,  
Mas não praticam o que decidiram.  
Não agem.  
Ficam paralisadas apenas na teoria.  
Vida não é teoria, é prática.

Carlos Hilsdorf



## **2 TEXTOS E CONTEXTOS DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA**

São tantos os comentários acerca da educação inclusiva que se corre o risco de esvaziar e/ou distorcer o real significado deste conceito que seguramente se delineia numa educação de qualidade de forma indistinta para todos e que requer da escola novas atribuições, posturas e dimensões no que consiste à aceitação e valorização das diferenças. Assim, a garantia de princípios e valores éticos incorporados a uma proposta que privilegia a promoção de práticas pedagógicas que envolvam o aluno em sua individualidade são pilares que sustentam a consolidação da escola fundamentalmente inclusiva.

No decurso desta seção, será apresentada uma revisão da literatura sobre a história que permeia a educação na perspectiva da inclusão de todos os alunos, buscando ainda articular com outros contextos que envolvem o movimento inclusivo, a exemplo de alguns documentos que normatizam a educação para todos, a presença da diversidade no contexto escolar e algumas das funções da escola.

### **2.1 EDUCAÇÃO INCLUSIVA: história, contornos conceituais e desígnios**

Ao se discorrer sobre o processo de escolarização e, mais especificamente, sobre a instituição escolar, pensa-se num espaço de socialização responsável pela produção e transmissão do conhecimento. Posterior a este conceito generalizado e difundido secularmente é que se pontuam os gargalos que refletem a crise desta instituição e dentre eles, sua dinâmica, muitas vezes excludente, que a impede de atender a contento sua meta, dando margem à perpetuação de eventos de fracasso escolar, predominantemente justificados no sistema educativo por déficit de inteligência, dificuldades de aprendizagem, carência cultural, deficiências e demais fatores relacionados às características individuais do alunado.

Este fato, contudo, não se figura como característica da modernidade, posto que a história da educação, já no período da Idade Média na Europa, revela que a escola é marcada por atitudes supressoras desde o seu advento e, embora o contexto desta história seja a sociedade européia, D'Agostini (2003) afirma que todas as transformações ocorridas na Europa em relação à criança e ao adolescente, no que se refere à descoberta do sentimento da infância e ao surgimento da disciplina e da educação, surtiram seus efeitos muito fortemente também aqui no Brasil.

Ariès (1981) menciona que na Idade Média, época em que a criança e o adolescente tinham pouca relevância para a sociedade, a escola e o colégio eram destinados somente a um grupo de clérigos e lá adultos e crianças, indistintamente, aprendiam em um mesmo espaço (ao ingressar na escola a criança era inserida no mundo dos adultos) e com um mesmo mestre. Além da indiferença à idade, a escola medieval não dispunha de acomodações próprias, pois o mestre ministrava aulas numa esquina, na rua, dentro ou na porta da igreja ou alugava uma sala. Não havia gradação nos currículos e o mestre, que era único, não estava preparado para controlar a vida cotidiana de seus alunos, que eram abandonados a si mesmos, sendo que poucos residiam com os pais, pois alguns moravam em regime de pensão na casa dos próprios mestres ou de padres, ou cônegos onde eram bastante vigiados.

A instituição escolar evoluiu atrelada à evolução do sentimento das idades e da infância, sendo que no início dos tempos modernos, a escola e o colégio tornaram-se um meio de isolar as crianças durante um período de formação tanto moral como intelectual e, assim, de mantê-las separadas da sociedade dos adultos. Já a partir do século XV, a escola se desenhava como uma instituição disciplinadora e autoritária. As pequenas comunidades democráticas com preceitos monásticos evoluíram para colégios com salas de aula com regras e hierarquias.

O estabelecimento definitivo de uma regra de disciplina completou a evolução que conduziu da escola medieval, simples sala de aula, ao colégio moderno, instituição complexa, não apenas de ensino, mas de vigilância e enquadramento da juventude. (ARIÈS, 1981, p.110)

Naquele período, o senso comum já não aceitava a mistura das idades e, inicialmente, houve separação sob a alegação de beneficiar as crianças menores em função de sua fragilidade e vulnerabilidade. Primeiramente foram os alunos de gramática, contudo, a metodologia se expandiu aos alunos maiores, aos de lógica e aos de física e, enfim, a todos os alunos de arte independentemente de suas idades. Ou seja, a separação não tinha de fato a intenção de agrupar por idades, pois o sistema não era infantil/juvenil, mas sim desejava proteger os estudantes das tentações da vida leiga e resguardar sua moralidade.

Os estudantes eram submetidos a um modo de vida particular, delineado pelos educadores que se inspiravam no espírito das fundações monásticas do século XIII. “Graças a esse modo de vida, a juventude escolar foi separada do resto da sociedade [...]” (ARIÈS, 1981, p.111). Os alunos começaram a ser disciplinados e aquele modo de vida passou a ser visto de

início como um meio de garantir ao jovem uma vida honesta. Depois, tornou-se condição imprescindível para uma boa educação.

No início do século XVI iniciou-se a divisão da população escolar, o que deu origem às classes escolares que eram ocupadas por grupos de alunos de mesma capacidade, colocados sob a direção de um professor, em um único local. No decurso daquele século, passou-se a instituir um professor específico para cada grupo também específico, embora estes ainda se mantivessem num local comum. Esta conjuntura se modificou a partir de iniciativa de origem flamenga e parisiense que sugeriu o isolamento de classes e professores em salas especiais, definindo a necessidade de adaptar o ensino do mestre ao nível do aluno, o que gerou a estrutura moderna de classe escolar que “se opunha tanto aos métodos medievais de simultaneidade ou de repetição, como à pedagogia humanista que não distinguia a criança do homem e confundia a instrução escolar com a cultura”. (ARIÈS, 1981, p.112).

A partir de meados do século XVII até o século XVIII, a política escolar passou a eliminar as crianças muito pequenas, impedindo sua entrada na escola, independentemente de suas capacidades. O fato é contrário aos hábitos escolares medievais, os quais misturavam as idades e implicou em sentimento novo que distinguia a primeira infância da infância propriamente dita escolástica. A primeira fase tinha término aos 10 anos de idade, quando então começava a idade escolar. Como justificativa para a mudança, apontava-se a fraqueza, “a imbecilidade” e a incapacidade das crianças mais jovens.

Cumpre aqui pontuar que no século XVII as crianças foram separadas das mais velhas, tanto nas pequenas escolas, como nas classes inferiores dos colégios. E, no século XVIII, os ricos foram separados dos pobres, dando origem a dois tipos de ensinos: um destinado ao povo e o outro às camadas burguesas e aristocráticas.

Vinculados à estruturação das escolas surgem também os meios de disciplinar no interior destas instituições, onde os protagonistas da ação eram os mestres, a quem eram delegadas não apenas a transmissão do conhecimento, mas a formação dos espíritos, a inculcação de virtudes e a instrução. De fato, na organização moderna dos colégios e da pedagogia, o diretor e os mestres são depositários de uma autoridade superior em meio a um sistema rigorosamente disciplinador e hierárquico. A análise de Ariès (1981) revela três características principais deste sistema “a vigilância constante, a delação erigida em princípios de governo e em instituição, e a aplicação ampla de castigos corporais.” (ARIÈS, 1981, p.117)

Os castigos corporais e a disciplina humilhante – o chicote e a espionagem – eram os mesmos para todas as idades: jovens e adultos, salvo algumas restrições por condições

sociais. Em sua obra, Ariès evidencia que no interior do mundo escolar o adolescente não tinha uma identidade definida, ora era confundido com a criança, ora era distanciado do adulto, uma vez que entre a infância e a adolescência não havia muita distinção. Desta maneira, os jovens de até 20 anos independente de suas classes sociais eram submetidos aqueles tipos de corretivos.

Apenas posteriormente, no século XVIII, foi surgindo um sentimento de reprovação a tais práticas. Contudo, o que se vê em Foucault (2009) é que a partir da segunda metade do século XVIII, o castigo físico foi apenas repensado, substituído por outras escalas, objetos e modalidades de controle, como domínio das atividades, do tempo, do espaço e das atitudes, para que o corpo já não fosse visto como algo de tanta repressão e subordinação. O modo de disciplinar dá vazão à elaboração de novas estratégias de controle, para se produzir corpos submissos, manipulados e apenas depositários de informações.

A punição e a disciplina transformaram-se respectivamente em um ato administrativo e em um importante dispositivo para garantir o poder da instituição, da escola e do professor. A disciplina é definida por Foucault (2009, p. 134) como “uma anatomia política do detalhe” e sua prática acontece a princípio pela distribuição de indivíduos num espaço específico, onde se possam produzir indivíduos “dóceis” e úteis.

No caso das escolas, o autor menciona que o modelo do convento se impõe paulatinamente, prevalecendo o modelo do internato como o ideal educativo, uma vez que utilizam elementos distintos de ordem e poder. O autor, na realidade, fala de uma escola disciplinadora que isola metodicamente os alunos, que possui uma estrutura rígida com salas mapeadas, carteiras enfileiradas e lugares demarcados para cada um deles. Tal dinâmica não é tão distinta das escolas atuais, se observada a disposição das carteiras em sala de aula e geralmente o lugar demarcado de cada estudante.

A partir do século XIX, a escola tornou-se instituição de maior relevância, não apenas social, mas política, dominante na vida das crianças e dos jovens. Sucessivamente, a escola foi marcada por regularidades como dispositivos para a organização escolar, agora não apenas com a criação de classes, mas com a organização de anos letivos, cronogramas, maior distribuição de matérias e outras dimensões disciplinares advindas da necessidade que se percebia em cada tempo de se “emoldurar” os alunos.

No final daquele mesmo século houve uma vinculação mais rigorosa entre a idade do aluno e a classe a que pertencia, quando então se renovou a pedagogia e se adaptou as classes para que elas fossem menos numerosas e mais homogêneas. Nesta conjuntura nem todos se

enquadraram, dentre eles as pessoas com deficiências e algumas minorias que por décadas foram abrigadas em manicômios, abrigos e escolas especiais, dentre outros, uma vez que eram considerados como “doentes” e incapazes de participar dos espaços sociais nos quais se produzia conhecimento. Sobre este fato, Mendes (2006, p. 387) certifica que “foi uma fase de segregação, justificada pela crença de que a pessoa diferente seria mais bem cuidada e protegida se confinada em ambiente separado, também para proteger a sociedade dos ‘anormais’.”

Nesse sentido até meados do século XX, existiam paralelamente dois sistemas de ensino: um de ordem geral e outro especial. Quanto a esta dicotomia que produzia segregação de grupos minoritários, iniciou-se sua superação na década de 1960, pelo contributo dos movimentos sociais em prol dos direitos humanos e pelo progresso dos estudos da Pedagogia e da Psicologia, que ajudaram a conscientizar a sociedade sobre as reais possibilidades educacionais e de desenvolvimento daquele grupo de pessoas. (JANUZZI, 2004; MENDES, 2006).

Como primeira tentativa de resposta ao modelo assistencialista e de segregação teve origem o movimento de integração escolar, no qual crianças e jovens com deficiência que estudavam em instituições de ensino especial foram postos nas escolas regulares juntamente com todos os alunos, ainda que em classes especiais. O referido movimento foi atravessado por princípios de ordem moral, científica, econômicas e legais e, no Brasil, este modelo foi instituído no início da década de 80, seguindo uma tendência mundial e atendendo ao disposto no artigo 208<sup>1</sup> da Constituição Federal de 1988.

Dentre os autores que discorrem sobre a integração, Mendes (2006) e Werneck (1997) relatam que este sistema era organizado a partir do conceito de corrente principal conhecido como “Mainstream” que seria um sistema de cascatas em que todos os alunos teriam o direito de entrar nesta corrente e transitar por ela, em função de suas necessidades específicas, potencialidades e progressos. Os níveis desta cascata seriam: 1) classe comum, com ou sem apoio; 2) classe comum associada a serviços complementares; 3) classe especial em tempo parcial; 4) classe especial em tempo integral; 5) escolas especiais; 6) lares e, 7) ambientes hospitalares ou instituições hospitalares. De ordem prática, observa-se que este paradigma teve como foco o aluno e se balizou pela sua condição, o que tendia também para a sua segregação.

---

<sup>1</sup> Constituição Federal de 1988

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

III - atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino;

A integração surgiu pela intenção de trazer as crianças com deficiências para dentro da escola regular, onde pudessem aprender num mesmo espaço com as ditas crianças “normais”, sem quaisquer tipos de discriminação. De acordo com Glat e Fernandes (2005), a classe especial transformou-se em depositária de alunos com deficiências e com problemas de aprendizagem detectados nas escolas.

Na integração escolar existia uma seleção prévia dos alunos que estavam aptos à inserção, ocorria uma individualização dos programas escolares, currículos, avaliações e redução de objetivos como forma de compensar a dificuldade de aprendizagem. A escola não mudava em sua totalidade, mas os alunos é que o faziam para se adaptar às exigências daquela, ou seja, a integração condicionava a inserção do aluno à sua capacidade de adaptação às regras do sistema escolar. Quando esta adequação não ocorria o aluno era excluído e a escola, em termos de metodologia, ficava inerte frente à questão. (MANTOAN, 2003, RODRIGUES, 2001, SANCHES; TEODORO, 2006).

Percebe-se que a prática da integração pouco exigia do sistema de educação e da escola que, necessariamente, não precisava modificar suas atitudes, seus espaços e práticas educacionais. Os alunos eram aceitos desde que fossem habilitados a:

[...] moldar-se aos requisitos dos serviços especiais separados (classe especial, escola especial etc.); acompanhar os procedimentos tradicionais (de trabalho, escolarização, convivência social etc.); contornar os obstáculos existentes no meio físico (espaço urbano, edifícios, transportes etc.); lidar com as atitudes discriminatórias da sociedade, resultantes de estereótipos, preconceitos e estigmas; desempenhar papéis sociais individuais (aluno, trabalhador, usuário, pai, mãe, consumidor etc.) com autonomia, mas, não necessariamente, com independência. (SASSAKI, 2005, p.21)

Fica evidente que o modelo da integração era unilateral, pois o aluno é que devia preparar-se para um ensino de abordagem generalizante, o que desabonava a intenção da integração escolar. Assim, muitas foram às críticas ao modelo integrativo e isto provocou “reações mais intensas no sentido de buscar novas formas de assegurar a presença e participação na comunidade, a promoção de habilidades, da imagem social, da autonomia e o *empowerment* das pessoas com necessidades educacionais especiais.” (MENDES, 2006, p.391)

Na realidade, as censuras à integração implicaram no movimento em prol de uma escola verdadeiramente inclusiva e, deste modo, no decorrer dos anos de 1980 e 1990 por todo o mundo ocidental, surgiu o movimento de alargamento da escolaridade obrigatória a todas as crianças sugerindo aos diferentes países organização e aperfeiçoamento dos serviços

de educação especial, garantindo processo educativo adaptado às necessidades de cada criança. Acentuava-se, mesmo que de forma incipiente, a responsabilidade da escola em fornecer os meios que facilitariam o acesso à aprendizagem de todos, indistintamente.

De acordo com os estudos de Izquierdo (2006), em 1978 surgiu o Relatório Warnock (1978)<sup>2</sup>. Por este documento foi introduzido o conceito de Necessidades Educativas Especiais (NEE) e se propôs que fossem analisadas as dificuldades escolares das crianças não em função da sua etiologia, com base em critérios médicos, mas considerando discernimentos educativos mais próximos das dificuldades escolares apresentadas por cada uma. O referido documento denominou aluno com Necessidades Educativas Especiais todos aqueles que precisam de ajuda educativa em algum momento do seu percurso escolar, dado que cada criança tem o seu ritmo próprio de aprendizagem, e cada uma aprende de acordo com as suas capacidades, devendo a educação ajudar todos os alunos a superarem suas dificuldades, sejam pessoas com deficiência ou não.

Ressalta-se que por longas datas o termo Necessidades Educacionais Especiais foi (talvez ainda seja) associado somente às crianças com deficiência. Contudo, de maneira paulatina, o conceito foi sendo clarificado com o contributo de alguns eventos e documentos de repercussão mundial, dentre eles a Conferência Mundial de Educação para Todos, realizada em Jomtien (Tailândia), em 1990, e principalmente a Declaração de Salamanca promovida pela UNESCO em 1994 que difundiram a educação para todos, na perspectiva de uma educação inclusiva na qual todos e cada um possam aprender em condições iguais de direitos e oportunidades.

Sobre o primeiro evento, este expressa e reforça a importância e a obrigatoriedade da educação básica. A proposta originada da Conferência Mundial de Educação para Todos (1990) está voltada para a ideia de promover o desenvolvimento dos seres humanos sem distinção de qualquer espécie, adotando como instrumentos essenciais para tal a aprendizagem de qualidade que possibilite o respeito, a tolerância, a solidariedade e o cultivo da paz, de modo a eliminar toda e qualquer forma de preconceito. A proposição apresentada pela UNESCO (1990) na Declaração Mundial de Educação para todos pode assim ser sintetizada: “satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem”.

A Declaração de Salamanca é resultado de Conferência Mundial sobre Necessidades Educacionais Especiais: acesso e qualidade (1994). O evento contou com a participação de

---

<sup>2</sup> Relatório é fruto de uma pesquisa realizada por Mary Warnock na Inglaterra que concluiu que os dois grupos de alunos (com deficiência e sem deficiência) por ela estudados poderiam apresentar necessidades educativas especiais, as quais precisavam ser supridas. O arremate deste documento é que a deficiência não implica, forçosamente, em dificuldades de aprendizagem.

muitos representantes de governos de vários países, dentre eles o Brasil, e de muitas organizações internacionais que tinham interesse na temática. O aludido documento ampliou o conceito de necessidades educacionais especiais, apoiando verdadeira educação inclusiva voltada para toda criança que não estivesse conseguindo se beneficiar com a escola seja por que motivo fosse. Desta maneira, o conceito de necessidades educacionais especiais passou a incluir, além das crianças com deficiência, aquelas que estivessem experimentando dificuldades temporárias ou permanentes, independente do motivo, fosse ele biológico, social, emocional ou cultural.

[...] escolas deveriam acomodar todas as crianças independentemente de suas condições físicas, intelectuais, sociais, emocionais, lingüísticas ou outras. Aquelas deveriam incluir crianças deficientes e superdotadas, crianças de rua e que trabalham, crianças de origem remota ou de população nômade, crianças pertencentes a minorias lingüísticas, étnicas ou culturais, e crianças de outros grupos desvantajados ou marginalizados. [...] Muitas crianças experimentam dificuldades de aprendizagem e, portanto possuem necessidades educacionais especiais em algum ponto durante a sua escolarização [...] (UNESCO, 1994, p.03).

Nesta perspectiva, fica evidente que a inclusão é um movimento múltiplo, equacionado no sentido de superar qualquer barreira que impeça o aluno de aprender. A educação inclusiva não diz respeito somente às crianças com deficiência, mas convida à compreensão abrangente do termo inclusão no sentido de envolvimento e incorporação, numa relação de total pertencimento de qualquer aluno ao seu grupo escolar.

Ao tratarem sobre o foco da educação inclusiva autores como Ainscow e Ferreira (2003), Mantoan (2006), Carvalho (2005), Fortes-Lustosa (2011), Stainback e Stainback (1999) e Ferreira (2005), celebram a diversidade humana, certificam que a escola inclusiva não pode estar centrada somente em torno das deficiências e sugerem que as instituições escolares melhorem suas condições de funcionamento e suas práticas pedagógicas para todos, indistintamente. Para o último autor, os grupos sociais de exclusão é que estão no coração da educação inclusiva.

Grupos sociais em risco de exclusão se referem a crianças e jovens que vivem nas ruas, crianças que sofrem maus-tratos e violência doméstica, crianças e jovens com deficiência, meninas que são levadas a se prostituírem, crianças e jovens com o vírus do HIV/AIDS, com câncer ou outra doença terminal, crianças e jovens que estão em conflito com a lei, crianças negras e indígenas e outros grupos que, por razões distintas, sejam produto da desigualdade social e econômica e, principalmente, sejam objeto



de discriminação e preconceito dentro e fora das escolas. (FERREIRA, 2005, p. 42)

Observa-se, portanto que a proposta da educação inclusiva se delinea como um grande desafio, pois anuncia uma escola diferenciada e de qualidade verdadeiramente para todos e não para um grupo específico. Ela exige das instituições novas posturas, novas dinâmicas, concepções e práticas educacionais.

No lastro destas considerações, observa-se que a educação inclusiva consubstanciou ruptura com os valores da educação tradicional, posto que não se trata apenas de um conjunto de documentos legais, nem somente de um novo nome para a integração: “é um novo paradigma de escola organizado em conformidade com um conjunto de valores de respeito, solidariedade e qualidade para todos os alunos. É um objetivo aliciante, mas muito ambicioso”. (RODRIGUES, 2000, p. 13).

Considerando esta conjuntura, faz-se pertinente marcar algumas diferenças entre os dois modelos como fizeram Rodrigues (2006), Glat e Duque (2003), Mantoan (2003), Sanches e Teodoro (2006), Werneck (2002) e Sasaki (1997), dentre outros que se interessaram pela temática e se ativeram em não destituir um modelo em relação ao outro, mas a clarificar os contrapontos e bem definir cada um deles, uma vez que, corriqueiramente, são confundidos em termos de conceituação.

Nos trabalhos destes autores, observa-se que a comparação entre os modelos de integração e inclusão surge prioritariamente no campo das discussões acerca da inserção escolar do aluno com deficiência, contudo considera-se fundamental neste trabalho, pontuar as analogias dos termos mesmo que resumidamente, o que poderá subsidiar uma percepção de como o contexto escolar insere as minorias: se incluindo de fato ou apenas integrando, por um motivo ou outro.

Sanches e Teodoro (2006), ponderando sobre os modelos de integração e inclusão, numa perspectiva de comparar os seus conceitos, utilizaram-se de vários estudiosos para emitir uma reflexão geral acerca do assunto, posicionando-se a respeito da metodologia de ensino, do tipo de currículo, da forma de atuação do professor, do público alvo, do tipo de escolarização e da socialização do aluno. Os autores mencionados apresentaram um quadro no qual buscam esclarecer as principais diferenças entre estes dois termos, como ilustrado a seguir:

**QUADRO 1:** Síntese comparativa entre a integração escolar e a Inclusão Escolar

Da integração escolar/Educação especial	À inclusão escolar/Educação Inclusiva
Da homogeneidade	À diversidade
Da normalização	Ao direito à diferença
Do isolamento	À cooperação
Da aventura solitária	À responsabilidade coletiva
Da diferença como um problema	À diferença como um desafio
Do currículo único	Ao currículo flexível
Do indivíduo	Ao contexto
Da seleção dos melhores	Ao sucesso para todos
Dos alunos com NEEs	A todos os alunos
Da entrada na escola, sob condição, transportado os apoios disponibilizados	A fazer parte da escola que gera e disponibiliza as condições e os recursos necessários
Do programa específico para o aluno	Às estratégias para as classes
Do déficit	Ao potencial
Da educação especial para os alunos especiais	À educação de sucesso para todos
De um adulto colado, guarda	A todos os adultos presentes na escola/sala de aula para ensinar e apoiar as aprendizagens de todos os alunos
Do professor consumidor, aplicador	Ao professor criativo, experimentador e reflexivo

**FONTE:** Sanches e Teodoro (2006, p. 79)

Ocorre ainda de usar-se o termo integração como sinônimo de inclusão, o que causa equívoco e dificuldade na implementação deste último. Aqui concebemos os dois termos como semanticamente distintos, com práticas e propostas diferenciadas. É fundamental que se tenha uma definição esclarecida acerca da inclusão, principalmente na comunidade escolar, para que aconteçam as adequações necessárias à sua efetivação. É necessário perceber a escola em todas as suas dimensões para que se dilua o equívoco de que estar incluído é estar matriculado e frequentando a escola.

A seguir contemplamos uma apresentação de documentos legais de ordem nacional e internacional que auxiliam na delimitação do direito à educação inclusiva.

## **2.2 Uma nota sobre os principais documentos legais que defendem a educação inclusiva**

A proposta da educação inclusiva, pelo seu objetivo transformador e em defesa do direito de todos a uma educação de qualidade é, além de uma proposta educacional, uma proposta social, uma matéria política e, portanto, é defendida e orientada em âmbito internacional e nacional por normas e legislações. Desta maneira, não se pode desconsiderar os documentos legais que subsidiam o movimento.

Na esfera internacional, destacam-se a Declaração Universal dos Direitos Humanos, a Declaração Mundial de Educação Para Todos, a Declaração de Salamanca e a Declaração Internacional de Montreal sobre Inclusão. No âmbito nacional muitos são os documentos que fomentam a educação especial/inclusiva, contudo como no Brasil corriqueiramente se

restringe esta modalidade de ensino como algo direcionado especificamente a pessoas com deficiências, neste trabalho serão dispostos os dispositivos legais mais abrangentes, que pontuam questões educacionais voltadas a todos, na perspectiva de uma inclusão ampla e democrática, a exemplo da Constituição Federal, do Estatuto da Criança e do Adolescente, da Lei de Diretrizes e Bases da Educação e do Plano Nacional de Educação.

Proclamada em 1948 pela Assembléia Geral da Organização das Nações Unidas (ONU), a Declaração Universal dos Direitos Humanos proclama a igualdade e a dignidade de todas as pessoas, reconhecendo-as como sujeitos de direitos, como dispõe seu Artigo II, “sem distinção de qualquer espécie, seja de raça, cor, sexo, língua, religião, opinião política ou de outra natureza, origem nacional ou social, riqueza, nascimento, ou qualquer outra condição”. Por este documento, todas as pessoas têm o direito de ser, em todos os lugares, gozando dos mesmos direitos à liberdade, à educação, ao trabalho, ao lazer, à cultura, ao desenvolvimento pessoal e social numa perspectiva fraternal, para que em comunidade seja possível o livre e pleno desenvolvimento de cada um.

No que tange especificamente à educação, em seu artigo XXVI, a Declaração dispõe que a instrução deve ser orientada no sentido do pleno desenvolvimento da personalidade humana e do fortalecimento do respeito pelos direitos humanos e pelas liberdades fundamentais e que promoverá a compreensão, a tolerância e a amizade entre todas as nações e grupos raciais ou religiosos. No geral, o documento fala de pessoas diferentes com acesso aos mesmos direitos, à mesma liberdade e condição de vida, ou seja, aduz o respeito às diferenças e suscita a necessidade de ações sociais mais inclusivas.

A Declaração Mundial de Educação para Todos é também conhecida como Declaração de Jomtien por ter nascido de uma Conferência Mundial realizada na Tailândia, na cidade de Jomtien no ano de 1990. O documento publica novas abordagens sobre as necessidades básicas de aprendizagem e prega a equidade e a universalidade da educação que deve ocorrer em um ambiente adequado à aprendizagem. Seu objetivo primeiro é que cada pessoa - criança, jovem ou adulto - deva estar em condições de aproveitar as oportunidades educativas voltadas para satisfazer suas necessidades básicas de aprendizagem. No seu artigo 3º, que dispõe sobre a universalização do acesso à educação e promoção da equidade, a Declaração afirma que:

Um compromisso efetivo para superar as disparidades educacionais deve ser assumido. Os grupos excluídos - os pobres: os meninos e meninas de rua ou trabalhadores; as populações das periferias urbanas e zonas rurais, os nômades e os trabalhadores migrantes; os povos indígenas; as minorias

étnicas, raciais e lingüísticas: os refugiados; os deslocados pela guerra; e os povos submetidos a um regime de ocupação - não devem sofrer qualquer tipo de discriminação no acesso às oportunidades educacionais. (UNESCO, 1990, p.4)

No que tange à conclamada Declaração de Salamanca, patrocinada pela ONU, esta defende que toda criança tem direito fundamental à educação e deve ter a oportunidade de atingir e manter o nível adequado de aprendizagem; toda criança possui características, interesses, habilidades e necessidades de aprendizagem que são únicas. Os sistemas educacionais devem ser designados e programas educacionais precisam ser implementados no sentido de se levar em conta a vasta diversidade de tais características e necessidades, sendo que aqueles com necessidades educativas especiais devem ter acesso à escola regular, que deve acomodá-los dentro de uma pedagogia centrada na criança, capaz de satisfazer a tais necessidades. (UNESCO, 1994)

A exemplo dos documentos já citados, a Declaração de Salamanca reconhece a igualdade de valor e de direitos entre seres humanos indistintamente e estimula o desenvolvimento de estratégias que procurem proporcionar uma equalização de oportunidades. Esse documento na realidade chama a atenção quanto à urgência de ações que incitem uma educação capaz de reconhecer diferenças, promova a aprendizagem e atenda às necessidades de toda e qualquer criança individualmente. Na declaração de Salamanca lê-se que:

O princípio fundamental da escola inclusiva é o de que todas as crianças deveriam aprender juntas, independentemente de quaisquer dificuldades ou diferenças que possam ter. As escolas inclusivas devem reconhecer e responder às diversas necessidades de seus alunos, acomodando tanto estilos como ritmos diferentes de aprendizagem e assegurando uma educação de qualidade a todos através de currículo apropriado, modificações organizacionais, estratégias de ensino, uso de recursos e parcerias com a comunidade [...] Dentro das escolas inclusivas, as crianças com necessidades educacionais especiais deveriam receber qualquer apoio extra que possam precisar, para que se lhes assegure uma educação efetiva [...] (UNESCO, 1994, p. 5)

Em de 05 de julho de 2001, representantes de várias partes do mundo se reuniram em Montreal-Canadá e aprovaram a Declaração Internacional de Montreal sobre Inclusão. O documento mostra a importância das parcerias entre governo, trabalhadores, empregadores e sociedade civil com o fim de desenvolver políticas e práticas inclusivas, tornando os sujeitos ativos na sociedade. O objetivo de tais parcerias é identificar e implementar soluções de estilo

de vida que sejam sustentáveis, seguros, acessíveis e úteis a toda a sociedade em todos os seus segmentos.

Na legislação brasileira, a Constituição Federal do Brasil ratifica muitos dos princípios da Declaração Universal dos Direitos Humanos e traz uma seção que pactua a educação como direito de todos. Mais precisamente em seu artigo 205, estabelece que a educação, direito de todos e dever do Estado e da família, deve visar ao pleno desenvolvimento da pessoa humana, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.

Em seu artigo 206, a Constituição diz que o ensino será ministrado com base em alguns princípios, dentre os quais, a assertiva de igualdade de condições para o acesso e permanência na escola; a liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber; a consideração do pluralismo de idéias e de concepções pedagógicas e, ainda, a garantia do padrão de qualidade do ensino.

O Estatuto da Criança e do Adolescente (Lei 8069/90) é um marco jurídico norteador de todas as políticas e condutas desejadas ao atendimento de crianças e adolescentes. Em seu capítulo IV traz considerações sobre o direito à educação, à cultura, ao esporte e ao lazer. Ainda, certifica no artigo 53, que a criança e o adolescente têm direito à educação com vistas a garantir o seu pleno desenvolvimento, preparando-os para o exercício da cidadania e a qualificação para o trabalho, assegurando-lhes, dentre outras coisas: igualdade de condições para o acesso e permanência na escola; direito de ser respeitado por seus educadores e acesso à escola pública e gratuita próxima de sua residência.

Nos parágrafos do artigo 54 declara os deveres do estado para com a educação dos menores, aduzindo que o acesso ao ensino obrigatório e gratuito é direito público subjetivo e que o não oferecimento do ensino obrigatório pelo poder público ou sua oferta irregular, importa responsabilidade da autoridade competente.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/96), embora não seja muito inovadora em seus princípios frente à educação que a sociedade moderna suscita, estabelece claramente as atribuições da União, do Estado, dos Municípios, das escolas e dos docentes frente à qualidade do ensino. Em seu artigo 37 afirma que devem ser garantidas “[...] oportunidades educacionais apropriadas, consideradas as características do alunado, seus interesses, condições de vida e de trabalho, mediante cursos e exames” e, ainda, no artigo 59, indica que os sistemas de ensino devem assegurar aos alunos currículo, métodos, recursos e organização específicos para atender às suas necessidades.

Consoante com as propostas da educação inclusiva, a LDB traz em seus princípios a afirmativa de que mesmo quando os alunos apresentem características diferenciadas decorrentes de deficiência ou de distúrbios, ou apresentem condições socioculturais diversificadas e econômicas desfavoráveis, eles têm o direito de realizar sua escolarização na escola regular e, para tanto, estas instituições precisam flexibilizar seus currículos e oferecer aos alunos distintos apoios. Em um aspecto a LDB se diferencia das outras, pois é a primeira a trazer um capítulo inteiro dedicado à educação especial.

Em fevereiro de 2001 foi aprovado o Plano Nacional de Educação - Lei 10172/2001 que embora não trate claramente da proposta de educação inclusiva, em linhas gerais, traz considerações totalmente anuentes a ela, quando apresenta como objetivos elevar o nível de escolaridade da população; melhorar a qualidade de ensino em todos os níveis; reduzir as desigualdades sociais e regionais no que tange ao acesso e à permanência com sucesso na educação e democratizar a gestão do ensino público, enaltecendo a participação dos profissionais da educação e a comunidade escolar e local na elaboração do projeto pedagógico da escola.

Em 2003, é implementado pelo Ministério da Educação o Programa Educação Inclusiva: direito à diversidade. O objetivo deste programa é apoiar a transformação dos sistemas de ensino em sistemas educacionais inclusivos, promovendo um amplo processo de formação de gestores e educadores que possa garantir o direito de acesso de todos à escolarização.

Assim, observamos que muitas são as escritas de cunho normativos que convergem para a aceitação de todos na escola. A legislação vigente, busca garantir a permanência dos desiguais no seu espaço escolar, onde ainda se ressalvam pouco manejo com a questão, além de atitudes de exclusão.

No item seguinte dissertaremos sobre as discussões da diversidade dentro da instituição escolar e como isto repercute no processo de inclusão daqueles que tem sua diferença pouco reconhecida e compreendida.

### **2.3 A conjuntura escolar e as controvérsias da diversidade**

Indiscutivelmente, a escola é um espaço de relações pessoais e a educação é um processo que só acontece por meio destas relações que devem primar pela convivência com a diversidade.

Desta maneira, relativo à questão da diversidade no espaço escolar observamos a existência de uma formalidade que supõe deferência e igualdade de tratamento, certa tolerância e respeito forjados. Contudo, esta postura complacente não garante direitos, apenas aceita o diferente, o que não garante a efetividade do aprendizado e a inclusão deste.

A escola vem tolerando a diversidade por imposição da legislação vigente, mas percebemos que pouco avançou no sentido de garantir a permanência dos desiguais no seu espaço. Na realidade, há pouco trato com a questão, quando não atitudes de exclusão. Na abordagem ao alunado se reflete a rigidez de um projeto educacional que ignora ou pouco estima as diversidades culturais e as pluralidades intelectuais e comportamentais, como se todos tivessem as mesmas experiências pessoais, condições iguais enquanto sujeitos e chegassem à escola totalmente uniformizados.

Mantoan (2004) certifica que os pressupostos éticos em que se baseiam as políticas inclusivas são extremamente conservadores e criam espaços educacionais direcionados a certos indivíduos, caracterizando um contexto segregacionista. A efetiva inclusão só poderá acontecer a partir de educação plural e transformadora, em um movimento em que não haja fronteiras entre um grupo de alunos ou outros, para que todos se sintam pertencentes ao espaço escolar.

A despeito da postura da sociedade escolar voltada à diversidade, Bourdieu (1998, p. 53) certifica que “[...] a igualdade formal que pauta a prática pedagógica serve como máscara e justificação para a indiferença no que diz respeito às desigualdades reais, diante do ensino e da cultura transmitida [...]”. Acreditamos que essa igualdade formal pode implicar, muitas vezes, na responsabilização do alunado e da sua diferença sobre o seu nível de aprendizagem como se uns naturalmente aprendessem mais dos que os outros e assim tivessem um desempenho diferenciado. É uma concepção comparativa em que um é o ideal e o outro, o “diferente”.

Porém, além do fato indiscutível da existência do tempo de aprendizagem de cada um em virtude de suas contendas, há que se considerar ainda o que a escola ensina e como ensina; se ela ignora o patrimônio cultural (modo de falar, conduta, postura, valores) de cada aluno, ou privilegia somente aqueles que possuem um aparato cultural aceito pela sociedade.

Sobre esta temática, Bourdieu (1998) fala ainda de uma situação de “violência simbólica” dentro do contexto escolar, que se caracteriza pelo desprezo da cultura popular em detrimento da expressão cultural de um grupo “mais poderoso”, numa tentativa de

consolidação de características dominantes de uma sociedade capitalista. Para o autor, quando a escola é pública esta violência simbólica é exercida de maneira mais concreta.

Assim sendo, a escola reproduz através da violência as relações de dominação, de estrutura de classes, baseada na apropriação distinta dos meios de produção. E, por assim ser, aqui concordamos com o referido autor por considerar o processo educativo muitas vezes similar a uma ação coercitiva e excludente que incute nas minorias pensamentos que os predispõem a agirem segundo certo código de normas e valores que os caracterizam como pertencentes a certo grupo ou a classe diferente, considerada inferior, desvalorizada e sem perspectiva de mudança. Partindo do entendimento de que o processo de ensinar é uma forma de intervenção no mundo, pensamos que principalmente a educação é quem deva atender as demandas de todas as classes populares, com suas diferenças potenciais.

No que tange a questão de violência na escola, em seus estudos, Abromovay e Rua (2002) fazem uma análise sobre o significado do termo violência, valendo-se dos trabalhos de outros autores como Charlot e Émin (1997), Debarbieux (1996) e Spósito (1998) para afirmarem que existem múltiplas acepções acerca desta temática. Citando as idéias destes autores, Abromovay e Rua (2002, p. 21) mencionam que as violências podem ser classificadas em três níveis:

- a. Violência: golpes, ferimentos, violência sexual, roubos, crimes, vandalismos;
- b. Incivilidades: humilhações, palavras grosseiras, falta de respeito;
- c. Violência simbólica ou institucional: compreendida como a falta de sentido de permanecer na escola por tantos anos; o ensino como um desprazer, que obriga o jovem a aprender matérias e conteúdos alheios aos seus interesses; as imposições de uma sociedade que não sabe acolher os seus jovens no mercado de trabalho; a violência das relações de poder entre professores e alunos.

Assim, para as autoras a violência escolar tem um conceito extenso que engloba não apenas a violência física, mas a violência simbólica ou institucional e as microviolências: caracterizadas por atos de incivilidade, humilhações, falta de respeito, ou qualquer outra postura de hostilidade voltada para o outro.

Considerando isto, coadunamos com os pensamentos de Macedo e Bomfim (2009, p. 608) que certificaram que a violência “não se apresenta de uma única forma, pois não se trata de um fenômeno universal, natural e estático. Ela é ressignificada, segundo tempos, lugares, relações e percepções”.

Não obstante, se este contexto inevitavelmente está atravessado pelas relações na escola, lembramos que ao discorrer sobre a relação entre educação, indivíduo e escola, Paulo



Freire (1978) relata que para a educação ser válida, ela deve levar em conta obrigatoriamente as vocações ontológicas do homem (vocação de ser sujeito) quanto ao contexto em que vive, uma vez que o homem só chegaria a ser sujeito a partir da reflexão sobre a sua realidade e, assim, gradualmente consciente, tornar-se-ia apto e comprometido para intervir e modificá-la. Entretanto, tornar-se cômico perpassa pela necessidade de ter suas diferenças e potencialidades consideradas, inevitavelmente. Aliás, como modificar algo sobre o qual não se tem propriedade, porque estar inebriado pelo discurso de que se é menor, de que se vive num estado de permanência e não de transitoriedade?

Em sua obra *Pedagogia do Oprimido*, Freire (2005) fala de uma educação que pode alavancar um processo de libertação, desde que esta educação não seja alienadora, e reprodutora da cultura dominante, mas sim libertadora para que possa promover uma visão consciente e crítica do mundo.

Retomando a questão da diversidade, Cortesão (2001, p. 53) pontua que dentro da escola existe um “olhar daltônico” voltado para os alunos. Esse olhar enfermo enxerga o alunado como se todos fossem iguais e reforça as práticas homogeneizantes que lidam com eles como se tratassem de um único aluno, o “aluno normal”, o “aluno padrão”. A autora certifica que esta postura existe e porquanto a diferença é bastante desafiadora, contudo “olhá-la com este olhar daltônico, ignorá-la, poderá construir uma das mais fortes contribuições que a escola e o professor podem dar para o maciço insucesso escolar com que nos debatemos.”

Indiscutivelmente, as diferenças são inerentes à condição humana, e elas não estão presentes somente nas minorias. Todos são diferentes. O conceito de diversidade muitas vezes é equivocadamente interpretado, porque se confunde diversidade com coletividade e isto no contexto escolar se agrava, uma vez que a escola é constituída por grupos de indivíduos que em muito se assemelham como coletividade, o que não nega as peculiaridades e individualidades de cada aluno (cor, compleição física, forma de falar, estilo de se vestir, classe social.).

Numa perspectiva reflexiva, Stoer e Magalhães (2011) falam de modelos de análise de relação com as diferenças, quais sejam: modelo etnocêntrico, modelo da tolerância, modelo da generosidade e modelo relacional. No primeiro, o outro é diferente devido ao seu estado de desenvolvimento (cognitivo, social e cultural); no segundo, o outro é diferente, mas a sua diferença é lida através de um padrão que reconhece essa diferença como legítima e, desse modo, deve ser tolerada; no terceiro, o outro é diferente e essa diferença é assumida como uma construção cognitiva e cultural do ocidente e dos interesses dominantes; no último, o

outro é diferente, todos são diferentes e a diferença reside na relação entre diferentes. Tal discussão é fundamental para a contextualização da prática dos agentes da inclusão e ajuda a perceber a realidade tal qual ela se apresenta, sem camuflá-la pelos preceitos legais ou políticas paliativas que não raramente focam o que está no outro, como se a diferença, vista como ela é, diminuísse alguém ou o tornasse menos capaz.

Sobre este último ponto, é sabido que nem a existência das leis, dos discursos (científico, ético e político) ou das políticas públicas voltadas ao assunto, por si só legitimam a aplicabilidade dos fundamentos teórico-metodológicos da inclusão escolar numa concepção de educação de qualidade para todos, na qual as diferenças são consideradas e compreendidas. A realidade exige uma postura mais assertiva, democrática e, sobretudo, verdadeira, guiada pelo modelo relacional a que acima se aludiu. No mesmo sentido, Mantoan (2006, p. 22) se posiciona:

A indiferença às diferenças está acabando, passando da moda. Nada mais desfocado da realidade atual do que ignorá-las. Nada mais regressivo do que discriminá-las e isolá-las em categorias genéricas, típicas da necessidade moderna de agrupar os iguais, de organizar pela abstração de uma característica qualquer, inventada, e atribuída de fora.

Neste contexto, ainda vale lembrar que as diferenças podem apresentar significados distintos em todos os ambientes, sobretudo na escola onde se “aprende” e as diferenças são construídas, conceituadas e repassadas de acordo com a interpretação da maioria. E este fato se figura numa prática contraditória à implementação da inclusão, já que predominantemente a diferença é disseminada como algo negativo, ou mesmo como anormalidade, o que contribui para a marginalização e inferiorização de grupos minoritários. Nessa linha de preocupação, Cortesão (2001) fala da importância de se manter um comportamento vigilante e crítico face às posturas que se adotam no cotidiano das instituições, dentre elas a escola que, faticamente, é um local de reprodução social e cultural.

O fato é que às diferenças, sobretudo relativas a características individuais, físicas e comportamentais marcantes, é atribuído valor negativo e nisto residem significações preconceituosas que prejudicam a proposta de educação para todos, uma vez que se perpetuam como conceito cultural de que o outro que é diferente acaba sendo visto como um “não-outro”, na perspectiva de negar a sua existência, ou mesmo, como aquele que apenas é uma pessoa que se vê e não se percebe em sua necessidade e em sua grandeza. Esta é uma postura inflexível que circunscreve um posicionamento impresumível da maioria frente a um

sujeito também social e que cristaliza valores contraproducentes que se perpetuam e se secularizam.

De acordo com Skliar (1999, p. 22), existe uma obsessão pelo outro, pela sua diferença ou fração de diferença. Entretanto, para o autor, estas diferenças não se constituem como uma obviedade cultural, nem como marca de “pluralidade”; elas se constroem histórica, social e politicamente; elas “não se caracterizam como totalidades fixas, essenciais e inalteráveis; são sempre diferenças e não devem ser entendidas como um estado não desejável, impróprio, de algo que cedo ou tarde voltará à normalidade”. As diferenças, culturalmente falando são um fato e não deixarão de existir pelo preconceito, pelo estereótipo ou pelo receio de conviver com elas.

Carvalho (2010) afirma que geralmente, as pessoas em situação de deficiência são representadas no imaginário social por marcas que anunciam a diferença e estas são mais valorizadas que a totalidade da pessoa, tomando-se a parte pelo todo. Os juízos de valores alicerçam as discriminações criadas por preconceitos e estereótipos.

Este entendimento é bastante acessível à compreensão e aqui consideramos pertinente atrelá-lo não apenas a pessoas que apresentam deficiência, mas a qualquer um que exiba um comportamento, uma história de vida pessoal ou uma situação social e/ou econômica que o coloque nos grupos considerados como sendo de minorias, de não iguais ou dos que possuam qualquer tipo de dificuldade que reverbere aos olhos da maioria como algo estranho. Um exemplo é o dos adolescentes em conflito com a lei, que são percebidos como “delinquentes” e “drogados” e que representam perigo à sociedade.

Denotamos que a questão gira em torno de como a diferença é avaliada, percebida e definida pela maioria, mas principalmente - quando falando do contexto e da cultura escolar - por aqueles que são responsáveis pela formação, modificação e fomentação de ideias, opiniões e expressões comportamentais. Posto isto, a questão da diferença é algo também particular e deve ser trabalhada internamente, numa perspectiva humanística e comprometida com o reconhecimento de que todos, independente de grupo social ou características variadas, têm direito a uma formação integral e que esta formação, inclusive, poderá fomentar uma mudança de postura e a adoção de comportamentos mais produtivos.

Na filosofia de Foucault (2009), aquilo com o qual a sociedade tem dificuldade de lidar e acaba excluindo, negando, deixando à margem é justamente aquilo que a define, que dá os seus contornos e, assim sendo, seriam estas experiências que lhes dariam a possibilidade de transformação, de novos desenhos e rumos para o acontecer de uma nova sociedade, ou

seja, a convivência com a diferença é uma possibilidade de produzir saber, de crescimento e de evolução.

Neste sentido, independentemente de como se apresente a diversidade, ela precisa ser respeitada. Ela compõe a escola e do ato de ignorá-las emerge uma série de conflitos e um espaço de exclusão que em nada contribui para a convivência democrática entre os grupos que compõem a sociedade brasileira com tanta pluralidade sociocultural.

#### **2.4 A escola e algumas de suas funções**

A escola, como já pontuamos, à luz das considerações de Freire (2005), quando não alienante e reprodutora da cultura dominante pode dar ao sujeito a possibilidade de ter uma visão crítica do mundo e, desse modo, numa relação dialética com ele, promover mudanças e transformações sociais. Não que a instituição escolar por si só seja a única a poder promover qualquer tipo de alteração de ordem econômica ou cultural, porque ela também é determinada por estas ordens, mas como afirma este autor, mesmo não podendo tudo, ela pode alguma coisa e na nossa opinião, muita coisa.

À proporção que a educação pode e é concebida como prática da liberdade, a escola que é um lócus de educação formal, tem como uma de suas funções ensinar os conteúdos, problematizando-os num prospecto de desvelamento das desigualdades sociais, da realidade como ela de fato se nos apresenta.

Nessa sentido, a escola, pode e cabe a ela, sobretudo, ensinar habilidades e conhecimentos disponíveis e importantes em nossa sociedade, porém sempre atentando para os saberes já acumulados pelos educandos, oriundos de outras práticas educativas, outras experiências cotidianas de mundo, de grupos e de família que podem servir à construção de um conhecimento novo quando trabalhadas conjuntamente com aquilo que mostram as experiências científicas, estimulando uma transformação democrática da sociedade.

Por assim ser, a educação formal praticada na escola, constitui-se em uma ação política, capaz de promover a conscientização do povo e a luta contra a dominação e contra as diversas formas de desigualdades, desde que se comprometa com a problematização e à conscientização. Para tanto, isso acontecerá mediante a dialogicidade, uma vez que a existência humana existe na relação com o outro, como nos coloca Freire (2005, p. 91):

O diálogo é uma exigência existencial. E, se ele é o encontro em que se solidariza o refletir e o agir de seus sujeitos endereçados ao mundo a ser

transformado e humanizado, não pode reduzir-se a um ato de depositar idéias de um sujeito no outro, nem tampouco tornar-se simples troca de idéias a serem consumidas pelos permutantes.

Nesse sentido, fica-nos evidente que uma educação com tal propósito não pode, portanto, reproduzir relações hierárquicas, numa perspectiva de educação bancária (FREIRE, 2005), na qual o professor (visto como o que tudo sabe) deva transferir seu conhecimento para os alunos (vistos como aqueles que nada sabem). A educação como prática da libertação não pode se apresentar como prática de dominação, cujo objetivo é manter a ingenuidade dos educandos e educandas, tão somente adaptá-los ao sistema vigente, algo um tanto quanto similar a prática da integração educacional, que reproduz as relações de opressão presentes na sociedade.

Nessa perspectiva, pensamos que isto perpassa pela dimensão política da educação, em que os professores devem compreender a prática docente como aquela capaz de formar cidadãos capazes de atuar no meio social, de forma crítica no sentido de fazê-los sentirem-se capazes de transformar o ambiente em que vivem.

Isto nos remete à prática do professor no contexto da educação inclusiva, já que à medida que a orientação da proposta da inclusão segue e toma caminhos sem volta, torna-se cada vez mais necessária a formação de professores que possam atuar neste contexto consolidando práticas pedagógicas para o enfrentamento de uma realidade em mudança.

Ao escrever sobre o papel do professor voltado a uma escola cidadã para nós sinônima de inclusiva, Derval (2006, p. 151) pontua que este profissional deve agir de modo a ser um modelo, um árbitro e um animador social. O primeiro no sentido de ajudar mostrar aos alunos como pode agir ou lidar em determinadas situações, dentre elas as relações sociais; o segundo, o professor deve aplicar normas e paulatinamente transferir estas atividades para o coletivo, “renunciar a própria autoridade para colocá-la no grupo”. Animador social será no sentido de criar situações novas de aprendizado, interagindo com os alunos e ajudando-os em suas dificuldades.

Estas colocações nos remetem novamente ao dizeres de Freire (2005, p. 96) quando menciona que “ninguém educa ninguém, como tampouco ninguém se educa a si mesmo: os homens se educam em comunhão, mediatizados pelo mundo”, nos chamando a atenção para a ideia de que há necessidade de conscientizar educandos e educadores de que a educação se realiza quando os saberes são trocados e construídos em conjunto.

Numa outra perspectiva, a escola é vista como uma das instituições responsáveis, dentre outras, pela socialização dos indivíduos, não apenas no sentido de interação entre

peessoas, mas como um processo de caráter plural e complexo, na medida em que o objetivo básico e prioritário da escola seria preparar os alunos para sua incorporação no mundo do trabalho e, dessa maneira, formar cidadãos aptos para atuar e intervir na vida pública. (SACRISTÁN; GÓMEZ, 2000).

Desse modo, com ideais comuns à proposta inclusiva cabe à escola desenvolver uma função que possa superar ou compensar as desigualdades de origem dos educandos, atentando à diversidade. Nas palavras desses autores:

Mais do que transmitir informação, a função educativa da escola contemporânea deve se orientar para provocar a organização racional da informação fragmentária recebida e a reconstrução das pré-concepções acríticas, formadas pela pressão reprodutora do contexto social, por meio de mecanismos e meios de comunicação cada dia mais poderosos e de influência mais sutil (SACRISTÁN; GÓMEZ, 2000.p. 26).

Acreditamos, porém, conforme já discurremos anteriormente, que essa reconstrução crítica dos conhecimentos, atitudes e modos da comunidade escolar (educadores e educandos) sugere outra forma de organizar o espaço, o tempo, as atividades e as relações sociais neste lócus de aprendizagem, de modo a proporcionar vivências que induzam à inclusão por meio da solidariedade, da colaboração, da criação, do respeito e da experimentação.

**ADOLESCÊNCIAS: ALGUMAS PARTICULARIDADES, CONCEPÇÕES  
E MÚLTIPLOS OLHARES**

Nós vos pedimos com insistência, nunca digam - isso é natural! Diante dos acontecimentos de cada dia. Numa época em que reina a confusão, em que corre o sangue, em que o arbitrário tem força de lei, em que a Humanidade se desumaniza... Não digam nunca: isso é natural! A fim de que nada se passe a ser imutável.

Bertold Brecht



### **3 ADOLESCÊNCIAS: ALGUMAS PARTICULARIDADES, CONCEPÇÕES E MÚLTIPLOS OLHARES**

A adolescência é um período singular no desenvolvimento humano que envolve uma combinação de aspectos biológicos, psicológicos, sociais e culturais que, em conjunto, resultam no processo de amadurecimento do indivíduo. Muitas mudanças ocorrem na vida do ser humano no decurso desta fase, que em termos conceituais é abordada basicamente na perspectiva de dois eixos estruturantes: um que aborda a adolescência como universal, concebida a partir de conflitos, turbulência e instabilidade e outro que versa sobre uma adolescência múltipla que se constrói em contextos socioculturais específicos.

Nesta seção abordaremos as definições de adolescências buscando aquela que melhor se adéqua à perspectiva deste trabalho. Serão realizadas ainda considerações sobre as propostas de atendimento destinadas às crianças ou adolescentes envolvidos em algum tipo de delito, desde o Brasil colônia até os dias atuais.

Após essa contextualização será discutido o Estatuto da Criança e do Adolescente, seus princípios norteadores, distinguindo-o do antigo Código de Menores de 1979 e apontando seus avanços em termos de garantias de direitos fundamentais de todas as crianças e adolescentes.

Feito isto, serão ressaltadas as Políticas de Garantias das quais fazem parte as Medidas Socioeducativas e, nesta perspectiva, será discutido o que são estas medidas, seus principais pilares, formas de aplicação e tipos, priorizando a Medida Socioeducativa de Semiliberdade, com suas características e peculiaridades. Por fim, traremos algumas ponderações sobre o adolescente que pratica atos infracionais no Brasil.

#### **3.1 Um pouco das concepções teóricas e suas peculiaridades**

Ao teorizar sobre adolescência, Ariès (1981, p.14) observa que esta fase inexistia delimitada e circunscrita no desenvolvimento humano e que sua gênese se deu em um período posterior à descoberta da infância. O autor afirma que: “[...] subsistia a ambiguidade entre a infância e a adolescência de um lado, e aquela categoria a que se dava o nome de juventude, do outro. Não se possuía a idéia do que hoje chamamos adolescência, e essa idéia demoraria a se formar”.

Assim, essa ideia de adolescência surge na Alemanha atrelada a características ligadas ao físico, como a força, e a atributos de personalidade. Em 1990, migra para a França e, a



partir daí, emerge como fase da vida bastante privilegiada no século XX. Estes episódios aconteceram no enredo de um processo histórico no qual também se desenvolveu a concepção de infância. (ARIÈS, 1981).

Nesta temporada houve uma tendência à valorização dos caracteres biológicos e a consequente “periodização da vida” e tanto o conhecimento científico da época, quanto o sentimento do povo que atravessava seus cotidianos serviam de base para as definições das idades. A adolescência estava compreendida na faixa etária dos 14 aos 20 anos e tinha como marco a capacidade de procriação do sujeito, ao passo, por exemplo, que a juventude, tida como fase posterior, era marcada pela força do sujeito.

Dos séculos XIV ao XVIII, o foco nas características biológicas foi deslocado para as funções sociais correspondentes a cada faixa etária. Os jovens eram representados nas gravuras em situações de corte, cavalaria, passeios e caçadas, ao tempo que os mais velhos eram sempre retratados em condições que lembravam a sabedoria e a intelectualidade. Como já descrito neste trabalho, Ariès (1981) utiliza-se da análise das classes escolares como elemento norteador da distinção entre as idades da vida, que permaneceu obscura até o final do século XIX, quando a partir de então a adolescência, enquanto uma etapa da vida distinta da infância e da idade adulta vai se tornando objeto de interesse literário, científico, político e social.

No contexto da ciência psicológica, a adolescência foi discutida e tematizada no campo dos estudos sobre o desenvolvimento humano como uma etapa no ciclo da vida. Com o foco nas questões individuais, a psicologia trouxe para a discussão uma visão que partia do sujeito particular e suas questões pessoais e voltava-se para o entendimento do adolecer, buscando a compreensão daquilo que é o normal e o patológico nesta etapa da vida. Para Dávila Leon (2005, p. 11): “Disciplinarmente, tem sido atribuída à psicologia a responsabilidade analítica da adolescência, na perspectiva de uma análise e delimitação partindo do sujeito particular e seus processos de transformações como sujeito”.

Desta maneira, na arena da psicologia, as muitas considerações sob as quais se desdobraram os conceitos acerca da adolescência podem ser identificadas no início do século XX com os trabalhos de Stanley Hall, reconhecido como o primeiro a propor que a adolescência fosse estudada cientificamente, constituindo-se um campo específico dentro da psicologia. (KNOBEL, 1981, AGUIAR; BOCK; OZELLA, 2001, DÁVILA LEON, 2005)

Para estes autores, a proposta de Hall, descrita em seu tratado sobre adolescência no ano de 1904, tinha uma base fundamentalmente filogenética, já que o estudioso defendia que

o indivíduo revive todo o desenvolvimento da espécie humana, desde o estágio mais primitivo até a maturidade. Nesta perspectiva, o desenvolvimento humano era imaginado como algo universal, imutável e geneticamente determinado. E, à luz dessas considerações, a adolescência era entendida como uma fase problema, com muitas turbulências e instabilidades vivenciadas por todos os adolescentes da mesma maneira, independentemente das questões sociais, culturais e históricas.

Ponderando estas considerações, Knobel (1981) afirma que Hall incorreu na elaboração de uma proposta estritamente embasada no desenvolvimento psicobiológico, uma vez que desconsiderou o ambiente sociocultural como elemento importante no desenvolvimento da adolescência. Ainda assim, importante mencionar que ele não condenou totalmente a postura de Hall, uma vez que também considerou aquele tipo de desenvolvimento, apenas assinalando a incompletude dessa compreensão e apresentando a influência do elemento sociocultural com um determinismo específico no contexto da adolescência.

Percebemos que a concepção de Hall se expandiu e influenciou construções teóricas, intervenções profissionais e, até mesmo, a postura da sociedade que vincula a adolescência a uma ideia geral de turbulência. Esta compreensão incitou ainda o surgimento de teorias e metodologias mensuráveis que buscam determinar padrões normais do comportamento adolescente, exercendo a função de definir as características e os critérios para a sua classificação. Sendo assim, é necessária uma postura crítica e problematizadora frente a pontuações tão generalizantes quanto as da naturalização e homogeneização desta fase do desenvolvimento humano, o que pode ocorrer com a apropriação de outras teorias que abordam o contexto da adolescência.

Segundo Oliveira (2006), os trabalhos da abordagem psicanalítica corroboraram a concepção de Hall, uma vez que postulam que - na perspectiva de uma estreita correlação entre mudanças fisiológicas e processos orgânicos de um lado e mudanças psicológicas e de autoimagem do outro - as mudanças sociais, emocionais e do comportamento adolescente são fenômenos universais. Ainda assim, esta teoria não subestimou totalmente a atuação das forças sociais, apenas considerou que os fatores ambientais são secundários às tendências inatas.

Dentre os trabalhos mais divulgados e estudados na psicologia do desenvolvimento voltados para a adolescência tem-se o apresentado por Eric Erikson que representa um progresso na compreensão da adolescência numa expectativa mais social, sem abrir mão dos

processos psíquicos que envolvem esta fase. O autor diferenciou-se e destacou-se dos demais autores psicanalistas por possuir uma visão de adolescência como etapa do ciclo de vida e não como uma fase peculiar, de transição, com características de uma “síndrome”.

Neste sentido, Erikson (1976) pontuou que a formação da pessoa ao longo da vida dependerá da interação das energias vitais vindas de três processos: biológico, psíquico e cultural. Assim sendo, a energia sexual não seria a única responsável por essa estruturação, conforme defendia a psicanálise. Com isso, a teoria eriksoniana traz uma concepção mais ampla de ser humano, referenciando e apontando a importância da inter-relação desses três diferentes processos na sua constituição.

Erikson (1976, p.157) deixa claro que seus postulados se fundamentam na ideia de que a evolução das etapas do desenvolvimento humano acontece mediante a resolução de uma crise e da superação de um conflito. Segundo o autor, na adolescência, o indivíduo atravessa uma fase denominada de “moratória psicossocial”, que se define como uma espécie de concessão para que o adolescente experimente diferentes papéis e eventos até que consiga se definir e consolidar no universo adulto.

Este autor descreveu oito estágios evolutivos do desenvolvimento humano que equivalem às fases de atividade constantes e, em cada uma destas fases, o indivíduo precisa dominar um conflito central atrelado às condições evolutivas do ego e às exigências sociais dominantes. O período da adolescência se localiza no quinto estágio e seu maior conflito seria a necessidade de encontrar um novo sentido de identidade, numa expectativa de confirmação e reorganização dessa identidade, definida por Erikson (1976, p. 159) como “um produto singular que enfrenta agora uma crise a ser exclusivamente resolvida em novas identificações com companheiros da mesma idade e com figuras líderes fora da família”.

Nisto, notamos que o conceito de identidade utilizado pelo autor vai além do processo de identificação, uma vez que se reporta a uma identidade existencial que, gradativamente, deverá transcender a identidade psicossocial.

Norteados pelos fundamentos psicanalíticos e ainda pelos trabalhos do autor Eric Erikson, Aberastury e Knobel (1981) também teceram importantes considerações acerca da adolescência, elaborando uma teoria com ênfase na necessidade de estruturação da identidade nesta fase do desenvolvimento. Assim, nos seus trabalhos podemos perceber uma tentativa dos autores em apresentar a importância da cultura no desenvolvimento do adolescente, mas ainda assim eles optam por dar destaque à universalidade desta fase da vida.

Não há dúvidas de que o elemento sócio-cultural influi com um determinismo específico nas manifestações da adolescência, mas também temos que considerar que atrás dessa expressão sócio-cultural existe um embasamento psico-biológico que lhe dá características universais. (KNOBEL, 1981, p. 25)

Esta ideia de universalidade presente no trabalho de Aberastury e Knobel (1981) tem bastante representatividade no mundo acadêmico, sobretudo quando estes autores defendem a existência de uma “síndrome normal da adolescência”, caracterizada por condutas patológicas desenvolvidas pelo adolescente para que este possa estabelecer sua personalidade. A sintomatologia da crise normal da adolescência esta engendrada nas características de:

1) busca de si mesmo e da identidade; 2) tendência grupal; 3) necessidade de intelectualizar e fantasiar; 4) crises religiosas, que podem ir desde o ateísmo mais intransigente até o misticismo mais fervoroso; 5) deslocalização temporal, onde o pensamento adquire características de pensamento primário; 6) evolução sexual manifesta que vai do auto-erotismo até a heterossexualidade genital adulta; 7) atitude social reivindicatória com tendências anti ou associas de diversa intensidade; 8) contradições sucessivas em todas as manifestações da conduta, dominada pela ação, que constitui a forma de expressão conceitual mais típica deste período de vida; 9) uma separação progressiva dos pais; e 10) constantes flutuações do humor e do estado de ânimo. (ABERASTURY; KNOBEL, 1981, p. 29).

Percebemos que esta disposição acaba por contribuir também com a tendência em perceber a adolescência como uma etapa marcada pela negatividade de suas características, anexando a esta etapa da vida um caráter universalista que relega a importância dos contextos socioculturais no desenvolvimento dos indivíduos.

Contudo, outras teorias vertentes da psicologia que versam sobre o desenvolvimento humano, têm reelaborado a concepção de adolescência numa perspectiva avessa a esta supracitada, a exemplo da teoria histórico-cultural que concebe esta fase da vida como uma construção histórica em estreita relação com o contexto econômico, social e cultural onde está inserida. (BOCK, 2001, OLIVEIRA, 2006, OZELLA, 2003)

Para estes últimos autores, dentre outros estudos que abordam a temática, merece realce o trabalho de Margareth Mead sobre a adolescência e a cultura no Samoa. De acordo com aqueles estudiosos, Mead estudou a adolescência em uma comunidade primitiva, na qual o desenvolvimento ocorre de maneira contínua, sem que haja um marco que determine a ruptura entre as fases da infância e da adolescência e, assim, pontuou muitas diferenças entre os samoanos e os ocidentais, demonstrando que aqueles primeiros atravessam a etapa de vida correspondente à adolescência de maneira tranquila, sem crises ou conflitos. Tais pontuações

revelaram que os comportamentos que envolvem a adolescência não são iguais em todas as organizações societárias, tão pouco, possuem as mesmas influências históricas e culturais.

Na perspectiva da significação social e cultural da adolescência, Aguiar, Bock e Ozella (2001) definem a adolescência como um período de latência social, formado a partir de uma sociedade capitalista em que esta fase constituiria formas de subjetividades específicas cuja origem se encontra no contexto social. Com isso vemos que necessariamente existe uma integração entre as questões que permeiam o contexto social e as relações objetivas nas quais os adolescentes se constituem enquanto figurantes desta etapa. Ou seja, ao contrário do que postula a teoria da naturalização da adolescência, existem construções de adolescências que legitimam comportamentos absolutamente subjetivos.

Neste sentido, na psicologia histórico-cultural, primordialmente defendida por Vygotsky, fala-se em adolescências, abandonando os conceitos fechados que conduzem a formações engessadas e desconectadas da realidade social e histórica, uma vez que defende a existência social à luz das complexas relações entre os sujeitos. Desta maneira, a indicação é de que a adolescência seja analisada de maneira abrangente e também por padrões transversais aos biológicos, cognitivos e etários, ou seja, pelas condições sociais nas quais ela mesma se forja. Além disso, merece atenção ainda a maneira como cada indivíduo irá experimentar suas experiências e vivências particulares. Nas palavras conclusivas de Bock (2004, p. 42)

Não há nada de patológico; não há nada de natural. A adolescência é social e histórica. Pode existir hoje e não existir mais amanhã, em uma nova formação social; pode existir aqui e não existir ali; pode existir mais evidenciada em um determinado grupo sócia, em uma mesma sociedade... e não tão clara em outros grupos... Não há uma adolescência, como possibilidade de ser; há uma adolescência como significado social, mas suas possibilidades de expressão são muitas.

Desse modo, a adolescência supera as delimitações da idade cronológica, das transformações físicas que ela acarreta ou de elementos determinados de modo natural. Ela não tem uma definição precisa, posto que não existem critérios para defini-la e alocá-la rigidamente entre a infância e a fase adulta. A adolescência se constrói e se reconstrói dentro de uma história, de uma sociedade, de uma cultura e de um tempo peculiares.

Ainda, ao estudar a adolescência não raramente observamos uma confusão de definições entre esta terminação e o termo juventude. Autores como Dávila Leon (2005) e Bock, Furtado e Teixeira (1999), entre outros, afirmam que as múltiplas concepções que se

observam em relação a estes termos favorecem definição imprecisa, o que acaba por permitir o uso ora diferenciado, ora concomitante, ora sobreposto, ora complementar de ambas as terminações. Essa dificuldade na literatura aparece justificada pelo fato de que tanto a adolescência, quanto a juventude não se definem como fenômenos naturais e universais do desenvolvimento humano e sim “correspondem a uma construção social, histórica, cultural e relacional que através das diferentes épocas e processos históricos e sociais viveram adquirindo denominações e delimitações diferentes.” (DÁVILA LEON, 2005, p. 10)

Posto isto existe uma necessidade de se marcar conceitualmente cada termo, buscando extrair delimitações para que sejam favorecidas as discussões em torno de cada um, bem como os estudos e a implementação de políticas que levem em consideração suas particularidades, afinal para uma política pública ser efetiva para determinado grupo é necessário que se tenha bem claras as definições e características dos sujeitos que formam este grupo, a quem esta política deve atender. Além disso, a partir de conceituações bem retratadas, o público juvenil poderá ter interpretadas suas formas de ser e estar no mundo, seus direitos e seus deveres.

Observamos que a juventude tem sido bastante discutida no campo da sociologia e suas definições abrangem critérios como período de vida, aspectos sociais, culturais, econômicos, entre outros, todos vinculados a uma etapa da vida entremeada pela infância e a maturidade, sendo o recorte etário o critério mais utilizado para caracterizar aquele termo, sobretudo em análises demográficas, a exemplo do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) e da Organização Mundial de Saúde (OMS).

O IBGE considera jovem aquele que possui idade entre 15 a 24 anos, respeitando as variações sociais e individuais; já para a OMS a distinção se dá por conceber que a adolescência se constitui como um processo essencialmente biológico e abrange as idades de 10 a 19 anos, por outro lado, a juventude refere-se a uma categoria essencialmente sociológica, abrangendo dos 15 aos 24 anos. Contudo, estas faixas etárias podem variar dependendo do contexto onde são observadas e, ainda, dependendo das condições sociais, econômicas e culturais, o que pode estender-se a uma faixa etária que compreende desde os 12 aos 35 anos. (DÁVILA LEON, 2005).

De maneira convergente, tal qual falamos do termo adolescência como algo multifacetado, autores como Sposito (1997), Macedo e Bomfim (2009), Esteves e Abramovay (2009), entre outros, ao tecerem comentários sobre a juventude não a concebem apenas por meio de uma única dimensão, seja ela etária, geracional ou de classe, mas a partir da

conjugação de várias perspectivas e recortes, a fim de favorecer a apreensão de sua complexidade.

Nesse sentido, a juventude, por definição, é uma construção social, ou seja, a produção de uma determinada sociedade originada a partir das múltiplas formas como ela vê os jovens, produção na qual se conjugam, entre outros fatores, estereótipos, momentos históricos, múltiplas referências, além de diferentes e diversificadas situações de classe, gênero, etnia, grupo etc. (ESTEVES; ABRAMOVAY, 2009, p. 21).

Percebemos que não existe uma linearidade que possa, por si só, delimitar e conceituar o fenômeno da juventude que deve ser compreendida menos como uma mera modalidade do desenvolvimento humano e, mais como fase de preparação para o mundo adulto, como um conjunto social com atributos também sociais.

Nesta toada, distante da pretensão de querer esgotar esta discussão, a tentativa de aclarar as particularidades de juventude e adolescência ocorreu aqui tão somente no sentido de demarcar um aporte teórico que sinalize a escolha do referencial adotado neste estudo.

Assim, à luz destas colocações, ainda que reconheçamos a multiplicidade das juventudes que pode inclusive englobar o termo adolescência, neste trabalho adotaremos este último termo para desenvolver nossas considerações sobre o nosso objeto de estudo. Isto por que, no Brasil, o jovem que comete ato infracional ganhou mais visibilidade no debate de políticas públicas voltadas a juventude somente com o advento do Estatuto da Criança e do Adolescente, conforme veremos adiante, e foi esta legislação que trouxe o marco etário e estabeleceu juridicamente a adolescência entre a faixa etária de 12 a 18 anos incompletos. Os termos jovem/juventude serão utilizados com o objetivo de evitar sucessivas repetições da palavra adolescente.

Esta pesquisa assume ainda a ideia de adolescência na perspectiva histórico-cultural e busca aproximar-se da série de elementos sociais e históricos que estão envolvidos nas subjetividades adolescentes para um melhor entendimento dos macro e micro contextos nos quais se constitui e se aloca o objeto desta pesquisa.

A seguir revisitaremos a história de implementação de propostas educacionais voltadas a adolescentes em conflito com a lei, considerando, ainda que brevemente, um pouco da história das políticas públicas de atendimento às crianças e adolescentes no Brasil.

### **3.2 Políticas públicas: da omissão à doutrina de proteção integral**

Alguns estudos como os de Rizzini (1997); Faleiros (1995) e Pilotti e Rizzini (1995) que se dedicam a analisar a trajetória das políticas sociais brasileiras infantojuvenis apontam para a inexistência de um efetivo sistema de proteção social voltado à criança e ao adolescente até a década de 90. Sustentam esta posição por considerarem que até esta década as políticas sociais foram elaboradas e implementadas tendo como foco o controle e a legitimação da ordem política e social, principalmente nos governos autoritários e populistas que marcaram a história política do Brasil, e não a edificação de um sistema de proteção social calçado na garantia de direitos.

A bibliografia sobre os primórdios da assistência à criança no Brasil revela que o primeiro movimento no país destinado ao acolhimento e proteção de crianças abandonadas surgiu em meados do século XVIII, sendo uma delas o Sistema da Roda, implantada no Brasil pela Santa Casa de Misericórdia e que consistia num cilindro giratório afixado na parede dos mosteiros e conventos, de modo que permitia que a criança fosse inserida nestes estabelecimentos sem que a identidade de quem a depositou fosse revelada.

As crianças poderiam permanecer nas Santas Casas ou serem doadas a famílias em troca de pensões. Os enjeitados permaneciam com estas famílias até seus doze anos, quando poderiam ser devolvidos à instituição ou eram, muitas vezes, abandonados nas ruas. Os que permaneciam ficavam somente até os sete anos de idade, quando então um juiz decidia sobre o seu destino, sendo muito comum serem encaminhados para o trabalho ainda com pouca idade ou deixados na rua, onde iniciavam a prática de pequenos delitos. Devido à falta de condições de higiene adequadas, alimentação e cuidados, entre outros fatores, o índice de mortalidade nestes locais era muito elevado e, de acordo com Pilotti e Rizzini (1995), chegou a cerca de 70% nos anos de 1852 e 1853 no Rio de Janeiro.

No Brasil, a Roda dos Expostos durou três regimes políticos. De acordo com Marcílio (2011), foi instituída no período colonial, passando pelo imperial, se mantendo durante a República e, embora legalmente tenha sido abolida no final da década de 1920, somente foi extinta definitivamente na década de 1950. Ainda de acordo com a autora, a Roda dos Expostos foi por um período aproximado de um século e meio, praticamente a única instituição que assistia crianças abandonadas em todo o país.

A assistência a estas instituições era de responsabilidade das Câmaras dos Municípios, que raramente “assumiram a responsabilidade por seus pequenos abandonados. Alegavam



quase todas falta de recursos. Havia de fato descaso, omissão, pouca disposição para com esse serviço que dava muito trabalho [...]” MARCÍLIO (2011, p. 54).

Este fato apresenta bastante relevância, posto que revela a forma como o Estado se posicionava, já naquela época, frente a suas responsabilidades tangentes aos sujeitos que se apresentassem num contexto de abandono. Mostra claramente o enjeitamento da criança desvalorizada (negra, mestiça, ilegítima) não apenas por suas famílias ou sociedade, mas pela própria vontade política que alegava falta de recursos para encobrir o descaso e a pouca disposição para criar uma política efetiva para este grupo.

Em 11 de julho de 1893 foi promulgado no Brasil um decreto por meio do qual foi autorizada a fundação de Colônias presidiárias para delinquentes e abandonados. Desta maneira, o Brasil do século XIX foi marcado pela criação de inúmeras instituições para o isolamento de órfãos, abandonados e desvalidos ou, ainda, daqueles que fugiam ao controle das famílias, ameaçando a ordem pública. A implantação de muitas instituições teve continuidade no século XX sob a justificativa de diminuir o índice de mortalidade infantil nas instituições, prevenir o desvio e recuperar os degenerados.

No que tange às normas utilizadas para o encaminhamento dos jovens àquelas instituições, Rizzini (1997) pontua que, durante muito tempo, crianças e adolescentes foram institucionalizadas sob a alegação de que assim seriam bem assistidas e protegidas. O lema era “proteger a criança”, entretanto, a institucionalização ocorria porque aqueles jovens eram percebidos como ameaça à sociedade e, portanto, deveriam ser isolados. “Era preciso encontrar mecanismos de coerção que atuassem sobre a infância, separando o ‘joio do trigo’, salvar aqueles que tinham potencial e pô-los a trabalhar e imobilizar os que se mostravam renitentes.” RIZZINI (1997, p. 171)

Desta maneira, os encaminhamentos aconteciam indistintamente, ou seja, independente do motivo pelo qual os jovens se encontravam nas ruas, estando eles envolvidos com práticas delitivas ou não. Contudo, de acordo com Rizzini (2005), aqueles que cometiam delitos mais graves eram encaminhados às Casas de Detenção e Correção, junto a presos adultos. Conforme a autora:

Instituições como as Companhias de Aprendizes Marinheiros e as Escolas de Aprendizes dos Arsenais de Guerra recebiam os “pequenos vagabundos” das capitais brasileiras, estando reservada aos “pequenos criminosos” a convivência com adultos presos nas Casas de Detenção. Não havia, portanto, atendimento específico para os chamados “menores criminosos”. (RIZZINI, 2005, p. 14)

Marcílio (2001) informa que aquelas instituições se utilizavam de normas e regras de caráter absolutamente coercitivo e, principalmente, punitivo. A autora descreve que abusos e castigos corporais eram utilizados rotineiramente como meio de manter a disciplina e a ordem ou ainda para prevenir a “contaminação”, que seria a possibilidade de um jovem insuflar outro negativamente.

[...] Os funcionários estavam prontos a enfrentar insubordinações com castigos físicos. Punições corporais eram a norma: internos eram espancados ou colocados em solitárias quando não se conformavam ao regime diário. Um dos meios para obrigar a obediência, a disciplina e a ética da ordem a cada interno foi a imposição de elaboradas rotinas diárias, que começavam desde o raiar do dia. (MARCÍLIO, 2001, p. 177)

O que percebemos é que independentemente do adolescente a quem atendia (abandonados, órfãos, pobres ou envolvidos com delitos), tais instituições estavam longe de interesses pedagógicos ou de saúde, pois primavam basicamente pela disciplina. O fato remete aos dias atuais em que não é incomum serem noticiadas em pesquisas e até em meios de comunicação ações similares a estas, ocorrendo nas unidades de internação para adolescentes autores de atos infracionais.

Retomando a história, a partir das profundas transformações econômicas, políticas e culturais que marcaram o Ocidente no século XIX, postas em marcha pelo processo de industrialização e pela incorporação cultural da visão humanista/iluminista europeia, a noção de infância adquire novo sentido social, ou seja, a “criança deixa de ser objeto de interesse, preocupação e ação no âmbito privado da família e da Igreja para tornar-se uma questão de cunho social, de competência administrativa do Estado” (RIZZINI, 1997, p. 24).

Assim, frente a essa mudança de paradigma, a infância no Brasil do início do século XX passou a ser vista como objeto de atenção e controle por parte do Estado, principalmente sob a influência de um processo de interação de saberes relacionados à medicina, a justiça e a assistência pública, cujas metas definiam-se a partir da prevenção, educação, recuperação e repressão, em meio a dualidade do discurso de ora proteger a criança, ora proteger a sociedade.

Desse modo, a prevenção estaria diretamente ligada à vigilância à criança para evitar que ela se degradasse e assim contribuísse para a degradação da sociedade; o objetivo da educação seria o de moldar o desvalido menor e treiná-lo para que observasse as regras da convivência; à função de recuperação cabia reabilitar este menor através do trabalho, para afastá-lo da criminalidade e torná-lo útil à sociedade. À última função, de repressão,

competia impedir o ‘delinquente’ de cometer outros danos. (RIZZINI, 1997, p. 29). Na visão de Michel Foucault em sua obra *Vigiar e Punir*, estas estratégias tinham como objetivo criar os “docilizados”.

Nesse sentido, o Estado passou a incorporar o debate sobre a necessidade de “salvação da criança”, sob a tônica da “regeneração social”, tendo os jovens como foco das ações públicas, ao tempo em que responsabilizava e punia as famílias que não cuidavam de seus filhos, numa postura que desconsiderava as circunstâncias objetivas e subjetivas de vida dessas famílias. Tal posicionamento exigia uma legislação específica, que permitisse a tutela do Estado e o controle sob a sociedade, em torno do sistema de proteção ao “menor”. (PEREZ; PASSONE, 2010).

A década de 1920 foi um período rico em termos de leis voltadas à infância e a juventude. De acordo com Rizzini (1995), nesta era avolumaram-se decretos e incisos que tratavam da organização da assistência e proteção ao público infantojuvenil desvalido. Em 1921 foi assinada a Lei 4.242 que autorizava o governo a constituir o Serviço de Proteção à Infância Abandonada e Delinquente; em 1923, o decreto nº. 16.273 incluiu a figura do Juiz de Menores na administração da justiça com destaque e, em 1927, instituiu-se o Código de Menores com sua filosofia higienista e correccional disciplinar.

Para Volpi (2001, p. 30), a promulgação do Código de Menores consagra uma nova etapa na história do tratamento destinado a crianças e adolescentes – a Etapa Tutela, uma vez que se difundiu como sendo uma legislação que sugeria:

Um profundo proteccionismo e a intenção de total controle de sua população alvo [...] A intenção mostrava-se ainda mais óbvia no concernente aos menores caracterizados como delinquentes. Uma simples suspeita, uma certa desconfiança, o biotipo ou a vestimenta de um jovem poderiam dar margem a que fosse apreendido.

Com isto, o autor denuncia uma postura do Estado qualificada por autoritarismo, preconceito e indistinção quanto às peculiaridades de cada jovem. Esta fala também nos remete a atualidade, quando não incomumente a sociedade julga o jovem por sua fala (modo de se expressar), sua maneira de andar, seu biótipo (negro ou não, com tatuagens ou não), sinalizando o que a cultura perpetuou ao longo dos anos e que contribui para a conjectura atual.

Segundo Silva (2000), o Código 27 aplica um atendimento à criança que se figura como dual, uma vez que diferencia os chamados “menores” e as “crianças comuns”. Vem

desta dualidade a característica pejorativa do termo “menor” que na atualidade é comum ser utilizado para fazer menção aos adolescentes autores de ato infracional. A partir daquele instrumento legal, cria-se a chamada: “Doutrina do Direito do Menor”, ou seja, um conjunto de leis específico destinado aos casos considerados de “condutas antissociais” por parte de crianças e adolescentes.

Os primeiros anos da República brasileira demandaram um reordenamento político e social que associado aos “problemas” da infância abandonada produzia discursos políticos que alternavam entre a “defesa da criança e a defesa da sociedade contra essa mesma criança”, rotulada como “menor”, a qual era encarada como uma ameaça à ordem pública. Tais posturas políticas foram denominadas por Rizzini (1997) como ambiguidade na defesa da criança e da sociedade. A tutela da criança por parte do Estado naquele período consistia em uma intervenção voltada para educá-los e corrigi-los, a fim de se transformarem em cidadãos úteis e produtivos, visando à chamada “paz social”.

Na década de 30, em decorrência principalmente da instituição do Governo Provisório da República (1930-1934) e, posteriormente com a ditadura do Estado Novo (1937-1945), comandados por Getúlio Vargas, o Brasil passou por grandes transformações nas esferas política, cultural, econômica e social. E, no contexto dessas mudanças, o Brasil organizou políticas sociais mais nítidas de atenção voltadas à família e à infância, sobretudo no campo da assistência social.

Neste período, o Estado tomava para si, mesmo que de maneira incipiente, a responsabilidade de garantir medidas que pudessem contribuir para o desenvolvimento global das crianças. Ainda, somente nessa ocasião, houve um movimento com o intuito de dirigir tratamentos específicos para aqueles em situação de abandono e de delinquência, uma vez que até então todos os dissabores dos menores (abandonados, órfãos, em situação de rua, em situação de delinquência) eram tratados pela esfera jurídica. Essas, porém foram apenas tentativas, sem no entanto se ter na prática a execução daquilo a que se propunham os novos ordenamentos jurídicos que se desenhavam na época.

Sob a influência do autoritarismo populista da Era Vargas, no campo das intervenções voltadas à população infantojuvenil deu-se ênfase às práticas higienistas e repressivas que privilegiavam a institucionalização dos menores como principal estratégia de contenção e atendimento às crianças ou adolescentes reconhecidos como desajustados, não incluídos na sociedade, desvalidos e abandonados. Nesse período destacam-se a criação de órgãos que ofereciam atendimento às famílias, crianças e jovens, tais como: Departamento Nacional da

Criança – DNCr; Serviço de Assistência ao Menor – SAM; Legião Brasileira de Assistência – LBA (PEREZ; PASSONE, 2010).

O Departamento Nacional da Criança foi criado em 1940 e estava subordinado ao Ministério da Educação e Saúde e tinha como objetivo manter a estabilidade da família para proteger a criança. O Serviço de Assistência ao Menor (SAM), por sua vez, foi instituído em 1941, estando diretamente subordinado ao Ministério da Justiça e Negócios do Interior e ao Juizado de Menores e a ele cabia sistematizar e orientar os serviços de assistência a menores desvalidos internados em estabelecimentos oficiais ou particulares. A Legião Brasileira de Assistência (LBA) foi criada em 1942 como uma estratégia de aprofundamento da relação estatal/privado para o provimento de serviços e atendimento às políticas sociais. Presumia o amparo a aspectos da miserabilidade social, como a educação popular, a saúde, a alimentação, a habitação etc. A LBA surge também como reforço à atuação do DNCr, posto que também buscava proteger a relação materno-filial. (RIZZINI, 1995)

No ano de 1959, aprovada pela Assembleia Geral das Nações Unidas, surge a Declaração dos Direitos da Criança, através da qual a infância passou a ser valorizada e a criança considerada, internacionalmente, como sujeito de direitos, os quais devem ser garantidos pelo Estado e pela sociedade. De acordo com Perez e Passone (2010, p. 661), destacam-se entre os princípios e direitos prescritos por esta declaração:

O direito à igualdade, sem distinção de raça, religião ou nacionalidade; o direito à especial proteção para o seu desenvolvimento físico, mental e social; o direito à alimentação, moradia e assistência médica adequadas para a criança e a mãe; o direito à educação gratuita e ao lazer infantil; o direito a ser protegido contra o abandono e a exploração no trabalho, entre outros.

À luz destes comentários, observamos a possibilidade de grandes mudanças que viessem de fato a acolher as necessidades infantojuvenis de maneira mais peculiar e zelosa.

No que pese os esforços de vários setores da sociedade para que o Brasil não apenas se tornasse signatário da Declaração Universal dos Direitos da Criança, mas que efetivasse seus princípios, a realidade brasileira foi marcada por contradições entre a legislação e sua prática. Considera-se para isso a conjuntura política do país naquela época, a qual prenunciava o Golpe Militar de 1964 e todas as restrições de direitos políticos e civis dela decorrentes.

Assim, com a ditadura militar, por ser entendida como questão de segurança, a assistência à infância passou para o controle das Forças Armadas que estabeleceu a Fundação Nacional do Bem-Estar do Menor (FUNABEM) e a Política Nacional do Bem-Estar do

Menor (PNBEM), responsáveis por todas as ações na área. A política adotada foi intensamente marcada pelo controle autoritário e centralizador das ações de assistência à juventude entendida como abandonada, marginalizada e perigosa, mas na realidade pauperizada.

Nessa perspectiva, destaca-se a extinção do Serviço de Assistência ao Menor (SAM) que falhou de modo tão expressivo em suas funções que, na década de 50, passou a ser considerado popularmente mais como uma ameaça do que uma política de proteção à criança. Escola do crime, Sucursal do inferno, Fábrica de monstros morais, foram alguns nomes atribuídos ao SAM, não apenas em decorrência do fracasso de seus propósitos, mas, sobretudo, pela sua ação repressora e desumana. (RIZZINI, 1995)

Na década de 60, em substituição ao SAM, tem-se a FUNABEM e PNBEM que, sumariamente, tinham como princípios fixados em sua política, os seguintes: “prioridade para programas de assistência à família e colocação em lares substitutos; criação de instituições que possuam características de vida familiar; e respeito às peculiaridades das comunidades das diversas regiões do país.” (ALVES, 2001, p. 12).

Entretanto, embora teoricamente tenham sido boas as intenções das diretrizes norteadoras da FUNABEM, o que aconteceu foi uma clara prevalência da legislação que buscava inibir a conduta antissocial do menor, e não a garantia e proteção de seus direitos, internacionalmente reconhecidos. Interessa apontar que nos anos sessenta a FUNABEM passou a ser conhecida como Fundação Estadual do Bem-Estar do Menor (FEBEM) que se apresentou como uma casa de internação que se divulgava com uma ação pedagógica, mas que de fato reproduziu o mesmo padrão de violência e repressão observado nas instituições anteriores.

Os anos 70 marcam a disseminação de debates sobre os “direitos dos menores” e a acentuada dicotomia do jovem como objeto ou sujeito de direitos. Nesse contexto, foi aprovado o Código de Menores de 1979, o qual não promoveu mudanças significativas nos moldes do antigo Código de Menores da primeira República (1927), porquanto foi consubstanciado pela doutrina de situação irregular do menor, segundo a qual “os menores são sujeitos de direito quando se encontrarem em estado de patologia social, definida legalmente” (FALEIROS, 1995, p. 81), ou seja, o código de 1979 define como situação irregular:

A privação de condições essenciais à subsistência, saúde e instrução, por omissão, ação ou irresponsabilidade dos pais ou responsáveis; por ser vítima

de maus-tratos; por perigo moral, em razão de exploração ou por encontrar-se em atividades contrárias aos bons costumes, por privação de representação legal, por desvio de conduta ou autoria de infração penal.

Estas considerações revelam que com a Doutrina da Situação Irregular do código de 1979 não se observou avanços na seara da infância e adolescência. A avaliação dessas práticas sociais desenvolvidas no Brasil para a população infantojuvenil demonstra uma política de atendimento essencialmente de controle social e criminalização da pobreza. Fica evidente que no decurso destes anos descritos, esta política gravitou em torno de um círculo perverso marcado por institucionalização indistinta, opressão, violência, desrespeito e demais ações despersonalizadoras, tal qual ainda ocorre nos dias atuais, mesmo naqueles espaços onde a violência é apenas simbólica e disfarçada.

Na década de 80, a abertura política brasileira possibilitou a mobilização popular através de diversas frentes em defesa dos Direitos da Criança. Houve um movimento de redemocratização do país que teve como absoluto destaque a promulgação da Constituição Federal em 1988, a qual reuniu vários dispositivos que garantem a defesa dos direitos de todos os cidadãos sem qualquer tipo de distinção de raça, idade ou gênero. O documento é resultado da mobilização de vários setores da sociedade em torno de diferentes causas sociais, inclusive da criança, possibilitando novos olhares para a infância e a juventude no Brasil, sobretudo para aqueles em situação de pobreza e marginalidade social. (ALVES, 2001)

No lastro dos avanços promovidos pela Carta Magna de 1988 foi promulgado em 13 de julho de 1990 o Estatuto da Criança e do Adolescente, o qual mantém a Doutrina da Proteção Integral apregoada pela Constituição vigente em substituição a repressiva doutrina do Código de Menores de 1979, ao tempo em que instaurou novas referências políticas, jurídicas e sociais.

Ao definir em seus primeiros artigos que “toda criança e todo adolescente têm direito à proteção integral, considerando-os como sujeito de direitos individuais e coletivos, cuja responsabilidade é da família, da sociedade e do Estado” (BRASIL, 1990), o país banuiu a categoria “menor” do arcabouço conceitual e jurídico, introduzindo a moderna noção de adolescência e incorporando os preceitos da Convenção Internacional dos Direitos da Criança, de 1989. (PEREZ; PASSONE, 2010, p. 666)

Desta maneira, o Estatuto da Criança e do Adolescente traz a perspectiva de uma nova sociedade na qual estão presentes a democracia, a participação e a justiça social. Esta lei buscou afastar o estigma do termo menor, na tentativa de dar lugar às crianças e adolescentes

como sujeitos de direitos e que se configuram como pessoas em situação peculiar de desenvolvimento e, não apenas, como seres coisificados e merecedores de tutela normativa. Somente neste documento, especificamente destinado a políticas voltadas a população jovem, é que se vê mais claramente a defesa da educação também voltada ao adolescente em conflito com a lei. Sobre esta legislação refere-se à discussão a seguir.

### **3.3 O Estatuto da Criança e do Adolescente**

Contrapondo-se ao então Código de Menores de 1979 e constituído a partir de um amplo processo de mobilização social, o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) surge no ano de 1990, dois anos após a promulgação da Constituição Federal, para consolidar os princípios referentes às políticas voltadas para a criança e o adolescente. O documento é considerado um marco legal na história da sociedade brasileira e, por aqueles que trabalham com o tema, a exemplo de Sposato (2001); Volpi (2001) e Costa (1994), como uma das leis mais avançadas no que diz respeito à questão da criança e do adolescente, uma vez que, sobretudo, os retira da sombra da Doutrina da Situação Irregular para evidenciá-los pela Doutrina da Proteção Integral.

A título de diferenciação, enquanto a Doutrina da Situação Irregular era um mecanismo de vigilância e controle social da pobreza que concebia os jovens como objetos de intervenção e controle do Estado, simplesmente por se encontrarem nas ruas ou favelas, em situação de vida precária; o novo Paradigma da Doutrina da Proteção Integral visa à proteção integral de toda criança e adolescente em todas as suas dimensões, posto que os reconhece como seres em desenvolvimento, com necessidades específicas, detentores de direitos fundamentais que devem necessariamente ser garantidos e priorizados pelo Estado, família e sociedade.

Posto isso, o Estatuto da Criança e do Adolescente, com base nesta última doutrina busca, entre outras coisas, combater a alienação dos direitos, elevando todas as crianças, independente da situação social, ou demais características à categoria de cidadãos, o que reverbera na tentativa também de afastar o estigma do termo “menor”, no ensaio de conferir um novo status àqueles sujeitos.

Ainda sob a luz da Doutrina da Proteção Integral, diferentemente do que ocorria sob a orientação do código de 79, a execução das políticas sociais, historicamente setorializadas e desarticuladas, passou a acontecer em rede de maneira integrada a programas e serviços públicos correlacionados e empenhados na formação de um sistema de atenção e proteção



integral aos direitos das crianças e adolescentes. O artigo 86 do ECA afirma que: “A política de atendimento dos direitos da criança e do adolescente far-se-á através de um conjunto articulado de ações governamentais e não governamentais da União, dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios. (BRASIL, 1990)

Neste sentido, para Sposato (2001), a nova legislação confere um novo modelo de política pública para a criança e o adolescente, principalmente por equacionar medidas cabíveis para pais, sociedade civil e o próprio Estado, no sentido de materializar o que está disposto na lei. Coadunando com este aspecto, Volpi (2001b, p. 34) ainda aponta três outras inovações do ECA, quais sejam: a articulação de políticas públicas elaboradas e deliberadas com a participação da sociedade civil, nos âmbitos nacional, estadual e municipal; A criação dos Conselhos Tutelares nos municípios e a modificação da técnica no atendimento ao jovem, “estabelecendo a prevalência de um processo socioeducativo, em que a criança e o adolescente sejam respeitados na sua dignidade e subjetividade e estimulados a desenvolver sua criatividade e capacidades”.

No que diz respeito a sua organização, o ECA é composto de duas partes. A primeira define quem são as crianças (sujeitos com até doze anos de idade incompletos) e os adolescentes (sujeitos com idades entre doze e dezoito anos) e trata sobre a proteção a cinco direitos fundamentais destes sujeitos: direito à vida e à saúde; à liberdade, ao respeito e à dignidade; à convivência familiar e comunitária; à educação, cultura, esporte e lazer; à profissionalização e proteção no trabalho. A segunda versa sobre as políticas de atendimento que deverão ser adotadas pelo Estado com o objetivo de garantir tais direitos, dentre elas as ações socioeducativas voltadas para os adolescentes em conflito com a lei. (BRASIL, 1990)

Ao discorrer sobre o ECA, Perez e Passone (2010, p. 666) relatam bem os dispositivos desta lei, certificando que ela não apenas garante os direitos da criança e do adolescente, mas serve como baliza para as políticas públicas voltadas a este público, orientadas por linhas de ações, a saber:

Políticas sociais básicas de caráter universal, como saúde, educação, alimentação, moradia etc. (art. 87, item I); políticas e programas de assistência social (art. 87, item II), de caráter supletivo, para aqueles de que delas necessitem; políticas de proteção, que representam serviços especiais de atendimento médico e psicossocial às vítimas de negligência, maus-tratos, exploração, abuso e opressão (art. 87, item III); serviços de identificação e localização de pais, responsáveis, crianças e adolescentes desaparecidos (art. 87, IV); políticas de garantias de direitos, que representam as entidades e os aparatos jurídicos e sociais de proteção dos direitos individuais e coletivos da infância e juventude (art. 87, item V).

Como podemos observar a guisa de norteamento, o Estado pode adotar quatro linhas de ação para garantir o atendimento aos direitos das crianças e dos adolescentes. Entretanto, mesmo apresentando tantas modificações em prol do atendimento e garantia dos direitos do público infantojuvenil, este instrumento por si só não assegura a materialidade destes direitos e ainda em torno de sua publicação não giram apenas opiniões satisfatórias.

Ao tecer considerações sobre os avanços que o ECA confere ao adolescente autor de ato infracional, Gonçalves (2005) opina que o Estatuto não pode ser apenas ostentado como um dispositivo legal, mas deve ser analisado partindo dos formatos que a lei apresenta na prática. Coadunando com as suas ideias, alguns autores ratificam que há explícita dificuldade do Estado em implementar efetivamente o que está disposto em lei (RIZZINI, 2005, VOLPI, 2001). Dificuldades que se apresentam desde o pouco conhecimento daqueles que atuam na operacionalização da lei até o baixo empenho do setor público que desliza ainda na visão tutelar-repressiva, não reconhecendo a legitimidade dos princípios do ECA.

O que percebemos é que o Estatuto encontra muitas barreiras na tentativa de sua implementação e uma delas perpassa pela dificuldade de relação que se estabeleceu entre a sociedade civil e os que apregoam os dispositivos desta lei, mesmo após ter sido bastante divulgada em seu conteúdo e forma de aplicabilidade no intuito de tornar evidente a sua proposta – crianças e adolescentes como sujeitos de direitos a serem assegurados. Passaram-se 24 anos após sua promulgação e nos dias atuais ainda existe uma luta ideológica entre o documento e a opinião pública, percebida mais claramente quando o assunto em foco é a segunda parte da lei, sobretudo os artigos que tratam de crianças e adolescentes autores de infrações.

Ao analisar esta questão, Volpi (2001) afirma que a sociedade tem dificuldade em conceber e juntar as ideias de segurança e cidadania e isto implica na dificuldade em admitir a criança ou o adolescente agressor como um cidadão. Por conseguinte, o ECA é percebido de maneira ambivalente: ora como uma legislação avançada, ora como uma lei que protege os “delinquentes” e contribui para a manutenção e a elevação das taxas de violência no país. A este respeito, Saraiva (2006, p. 158) se manifesta afirmando que:

O clamor social em relação ao jovem infrator – menor de 18 anos – surge da equivocada sensação de que nada lhe acontece quando autor de infração penal. Seguramente a noção errônea de imunidade se tem revelado no maior obstáculo à plena efetivação do ECA, principalmente diante da crescente onda de violência, em níveis alarmantes.

As dúvidas e insatisfações dos opositores do ECA são relativas à responsabilização ou não do jovem frente a prática de um ato violento, numa confusão entre imputabilidade e impunidade, como delineado no item 2.2 deste trabalho que fala sobre o adolescente autor de ato infracional no Brasil. Como bem evidencia Sposato (2001), as críticas voltadas ao ECA advém sobretudo de juízos de valor popularmente difundidos acerca da prática do ato infracional pelo adolescente e sua capacidade de responder por suas atitudes.

Entretanto, conforme esclarece Volpi (2001, p. 35), quando um adolescente comete um ato infracional, deve-se analisar e assegurar as garantias “processuais e penais, como a presunção da inocência, a ampla defesa, o contraditório, o direito de contraditar testemunhas e provas e todos os demais direitos de cidadania concedidos a quem se atribui a prática de um ato infracional”.

De acordo com o Estatuto, o adolescente em situação de conflito com a lei também sofre sanções. Ele deverá cumprir medidas socioeducativas que respeitem seus aspectos de desenvolvimento, socioculturais e situacionais. A efetividade das medidas depende não apenas do adolescente ser duramente sentenciado ou não pela autoridade competente, mas da articulação entre os sistemas estatais, a quem compete a garantia dos direitos relacionados à dignidade humana, como educação, saúde, segurança e o devido processo legal.

Mais uma vez citando os dados históricos, na efervescência das discussões que envolvem o adolescente autor de atos infracionais, em 12 de outubro de 1991 foi criado o Conselho Nacional dos Direitos da Criança e do Adolescente (CONANDA), que é a instância máxima de formulação, deliberação e controle das políticas públicas para a infância e a adolescência na esfera federal. É o órgão responsável por tornar efetivo os direitos, princípios e diretrizes contidos no ECA e, para tanto, buscou envolver todos do Sistema de Garantia dos Direitos (SGD) que, por sua vez, está composto por órgãos que devem garantir políticas relacionadas às questões de saúde, educação, segurança, justiça etc., a exemplo de Conselhos Tutelares, Centro de Referências da criança e do adolescente, Segurança pública, Ministério Público, Tribunais de justiça e demais órgãos de promoção, defesa e controle social. (PEREZ; PASSONE, 2010, p.669)

Como resposta aos debates provocados pelo CONANDA, foi criado o Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo (SINASE) em 2006, com o objetivo de subsidiar a implementação do atendimento das medidas socioeducativas previstas pelo Estatuto da Criança e do Adolescente. Em 18 de janeiro de 2012, este sistema foi sancionado como lei (Lei 12.594), sendo definido como um “[...] conjunto ordenado de princípios, regras e

critérios, de caráter jurídico, político, pedagógico, financeiro e administrativo, que envolve desde o processo de apuração de ato infracional até a execução de medida socioeducativa.” (CONANDA, 2006, p. 23).

Neste sentido, as recomendações do ECA, entre elas as medidas socioeducativas, são reforçadas pela lei do SINASE, com um caráter essencialmente educativo, através de estratégias sugeridas pela articulação de responsabilidades divididas entre a família, o Estado e a sociedade que devem oferecer prevenção e orientação a crianças e adolescentes que se envolvem em práticas ilícitas.

O objetivo do SINASE é desenvolver uma ação apoiada nos princípios dos direitos humanos, entretanto todas estas modificações legais no sentido de proteger o adolescente ainda soam muito mais como tentativa de resguardar prioritariamente a sociedade do que garantir, materialmente falando os direitos do público infante-juvenil, esteja ele cumprindo medidas ou não. São medidas de reflexo mais de higienização do que de prevenção. No item a seguir serão discutidas as medidas socioeducativas, com suas definições e especificidades.

### 3.3.1 As medidas Socioeducativas

O Estatuto da Criança e do Adolescente, em seu artigo 103, define como ato infracional “a conduta prevista em lei como crime ou contravenção penal praticado por adolescentes”. Assim, quando um adolescente incidir na prática de um ato infracional, ele deve cumprir as medidas socioeducativas que são disciplinadas pela Constituição Federal de 1988, pelo Estatuto da Criança e do Adolescente (Lei 8.069/1990) e pela recente lei do SINASE.

A aplicação das medidas socioeducativas somente acontece mediante a existência de provas suficientes da autoria e da materialidade da infração. De acordo com o Art. 189 do ECA, a autoridade judiciária não aplicará qualquer medida, desde que se reconheça na sentença: 1) Estar provada a inexistência do fato; 2) não haver prova suficiente da prática do ato; 3) não se constituir o fato em ato infracional de acordo com os dispositivos da lei; 4) caso não exista nenhum indício de que o adolescente tenha concorrido para o ato infracional. (BRASIL, 1990.)

Apesar de comportarem aspectos de natureza coercitiva, as medidas devem considerar o caráter educativo e a reflexão acerca do ato cometido, para que o adolescente receba medidas educativas que interfiram positivamente no seu processo de desenvolvimento e possibilitem que este reflita sobre a realidade e a contravenção por ele praticada. As medidas

não devem causar grandes prejuízos ao desenvolvimento dos adolescentes, assim, aos programas de atendimento socioeducativo cabem ações interventivas na perspectiva de garantir a este sujeito o acesso às oportunidades de formação de valores positivos com vistas a sua participação na sociedade e conseqüente superação de sua condição de infrator, e porque não dizer, de exclusão.

Em consonância com o artigo 112 do ECA, verificada a prática de ato infracional, a autoridade judiciária competente poderá aplicar ao adolescente as seguintes medidas socioeducativas: 1) advertência; 2) obrigação de reparar o dano; 3) prestação de serviços à comunidade; 4) liberdade assistida; 5) inserção em regime de semiliberdade; 6) internação em estabelecimento educacional; 7) qualquer uma das previstas no artigo 101, I a VI. (BRASIL, 1990)

Neste sentido, cada uma destas medidas apresentadas tem características particulares, de maneira que se apresentam gradualmente da mais leve a mais severa.

A advertência (art.115/ECA) consistirá em admoestação oral durante entrevista com juiz da Vara da Infância e Juventude, e costuma ser aplicada em casos de prática de infrações de menor potencialidade ofensiva. Tem o objetivo de alertar o adolescente e seus responsáveis sobre o ato cometido.

A obrigação de reparar o dano (art.116/ECA) será cabível em se tratando de ato infracional contra o patrimônio e visa despertar o senso de responsabilidade do adolescente acerca do bem alheio.

Nesta medida, a autoridade poderá determinar, se for o caso, que o adolescente restitua a coisa, promova o ressarcimento do dano, ou, por outra forma, compense o prejuízo da vítima. Não havendo possibilidade disto, poderá ser aplicada outra medida adequada. (BRASIL, 1990)

A Prestação de Serviços à Comunidade (PSC) (art.117/ECA) consiste em uma forma de punição útil à sociedade. Contempla o envolvimento da comunidade através de órgãos e instituições no recebimento do adolescente para a prestação de serviços junto a “entidades assistenciais, hospitais, escolas e outros estabelecimentos congêneres, bem como em programas comunitários ou governamentais”. Esta medida não pode exceder seis meses e as tarefas de trabalho não podem ser superiores a oito horas semanais de modo a não prejudicar a rotina do adolescente (frequência à escola ou jornada normal de trabalho). (BRASIL, 1990)

A Liberdade Assistida (LA) (art.118/ECA) se constitui em intervenção educativa, através da qual é feito um acompanhamento personalizado da vida social do adolescente por

uma equipe técnica especializada de entidades ou programas de atendimento, conforme orientação do juiz. Neste tipo de medida, o adolescente não é privado do convívio familiar, sofre apenas algumas restrições a sua liberdade. A L.A é determinada por um prazo mínimo de seis meses, podendo a qualquer tempo ser prorrogada, revogada ou substituída por outra medida, de acordo com a evolução do jovem na sua execução. No decurso do cumprimento desta medida, o adolescente deve não apenas receber orientações, mas se necessário, ser inserido juntamente com sua família em programa oficial ou comunitário de auxílio e assistência social; ter sua matrícula efetivada e ser supervisionado em termos de frequência e aproveitamento escolar e ainda receber atenção quanto a sua profissionalização e inserção no mercado de trabalho. (BRASIL, 1990)

As medidas socioeducativas trazidas até aqui (Advertência; Obrigação de reparar o dano, PSC e LA) são aquelas que acontecem em meio aberto, ou seja, não são privativas de liberdade. Sobre estas medidas Mário Volpi (1997, p. 23) relata que “[...] para o jovem é oportunizada a experiência da vida comunitária, de valores sociais e compromisso social”. Vê-se que esses tipos de medidas têm, ao menos pelo disposto na lei, um caráter educativo e de proteção dos direitos do adolescente.

Autores como Volpi (1997) e Saraiva (2006) acreditam que a eficácia da execução das medidas em meio aberto (por parte da entidade ou equipe responsável) e do seu cumprimento (por parte do jovem) poderia reduzir sensivelmente a necessidade de aplicação das medidas de restrição de Liberdade (Semiliberdade e Internação, discutidas a seguir). De fato, considerando que estas últimas devem ser aplicadas em casos extremos e ainda que os adolescentes iniciam a prática de atos infracionais predominantemente por infrações menos grave, se as medidas de meio aberto conseguissem operar satisfatoriamente, poderiam também agir de maneira preventiva ao exercício de contravenções mais graves.

No que tange ao regime de Semiliberdade (art.120/ECA), este se apresenta com caráter coercitivo e, ainda, com privação parcial da liberdade; implica no afastamento do adolescente do seu convívio familiar e comunitário e não comporta prazo determinado. Esta medida será mais bem discutida no item posterior deste estudo, dada a sua importância para esta pesquisa.

A última medida preconizada pelo ECA é a de Internação em estabelecimento educacional, destinada a adolescentes que cometeram ato infracional grave. Ela é privativa de liberdade e está sujeita aos princípios de brevidade, excepcionalidade e respeito à condição

peculiar de pessoa em desenvolvimento e também não comporta prazo determinado. (BRASIL, 1990)

Sobre os princípios prelecionados pela legislação de brevidade, excepcionalidade e respeito à condição especial de pessoa em desenvolvimento, tem-se que o primeiro estipula que não deverá exceder a três anos a aplicação da medida de Internação, devendo esta ser reavaliada a cada seis meses no máximo, ou seja, enfatiza o caráter provisório da medida. A excepcionalidade rege que a medida de Internação deve ser aplicada somente após ter-se tentado outras formas e esforços à reeducação do adolescente, a partir de outras medidas. Ou seja, a medida de Internação só poderá ser aplicada quando: 1) o ato cometido acontecer mediante grave ameaça ou violência contra a pessoa; 2) quando o adolescente comete reiteradamente outras infrações graves; 3) por descumprimento de outra medida imposta. Neste último caso pode ser internado por um período máximo de três meses, conforme o parágrafo 1º no artigo 122 do Estatuto. (BRASIL, 1990)

O respeito à condição peculiar de pessoa em desenvolvimento, refere-se aos direitos fundamentais do adolescente e suas garantias ante a imposição da Internação. O artigo 123 do Estatuto afirma que a internação deve ocorrer em centro exclusivo para adolescentes, obedecendo a critérios de separação de idade, compleição física e gravidade da infração, além de impor obrigatoriedade de atividades pedagógicas.

Ainda no que tange às medidas, o que se observa no contexto brasileiro é que mesmo estando tão bem postas nos princípios normativos do ECA, sua aplicabilidade ainda é insatisfatória e em muito se assemelham a outrora, com um caráter bastante segregador, como se os valores que regessem esta operacionalização ainda fossem os arraigados social e historicamente.

Isto vai de encontro não apenas com o que dita o Estatuto, mas sobretudo a Constituição (1988) que determina a criança e adolescente como prioridade absoluta e revela ainda que a política de atendimento do adolescente em conflito com a lei prescinde uma mudança de paradigma ainda não alcançada, provavelmente por dois motivos: o primeiro seria a grande distância existente entre os pressupostos teóricos, ideológicos e reais do ECA e; o segundo, a dificuldade de integração e articulação entre os setores responsáveis por imprimir ações voltadas a operacionalização da Doutrina de Proteção Integral evidenciada na lei. A seguir será definida mais detalhadamente a medida socioeducativa de Semiliberdade.

### 3.3.2 A Semiliberdade

A Semiliberdade, assim como a Internação, é uma medida privativa de liberdade, que também deve ser aplicada em circunstâncias graves, quer em virtude da segurança da sociedade, quer em prol da segurança do próprio adolescente que comete uma infração. Ou seja, o regime de semiliberdade pode ser aplicado quando o adolescente comete um ato grave ou ainda quando comete atos considerados mais leves, e, por algum motivo, não pode cumprir uma medida em meio aberto, como quando se encontra ameaçado de morte, por exemplo.

Esta Medida está prevista no artigo 120 do Estatuto e figura como uma maneira suavizada de privação de liberdade e institucionalização. Para cumpri-la o adolescente permanece obrigatoriamente sob a custódia do Estado, em uma unidade institucional com regras e normas próprias, geralmente deliberadas por um regimento interno.

O regime de semi-liberdade 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 São obrigatórias a escolarização e a profissionalização, devendo, sempre que possível, ser utilizados os recursos existentes na comunidade.

§ 2º A medida não comporta prazo determinado aplicando-se, no que couber, as disposições relativas à internação. (BRASIL, 1990, Art.120)

O que se percebe no regime de Semiliberdade é que ao adolescente é assegurado o direito de realizar atividades externas, como estudar, se profissionalizar ou trabalhar, independentemente de qualquer autorização judicial. Aliás, a escolarização e a profissionalização são obrigatórias e, para tanto, deve-se disponibilizar os recursos da comunidade. Neste artigo, observa-se também que a Semiliberdade pode ser aplicada como primeira medida ou como processo de transição de uma para outra (da internação para uma em meio aberto).

O Artigo 120 é o único do Estatuto que aborda especificamente a medida de Semiliberdade e, com isso, tem-se uma sucinta definição legal sob o seu caráter, determinando apenas que, no que for cabível, à semiliberdade serão aplicadas as disposições relativas à internação.

Assim sendo, vale para Semiliberdade aquilo que está disposto nos artigos 121 a 125 para a Internação: o cumprimento da medida por prazo indeterminado e prazo máximo para reavaliação em 06 (seis) meses com emissão de relatório da equipe interdisciplinar; período máximo de cumprimento de medida por 03 (três) anos; liberação compulsória aos 21 anos;



cumprimento da medida em entidade exclusiva para adolescentes; os direitos assegurados do adolescente de receber visitas, habitar em alojamentos em condições adequadas de higiene e salubridade, ter acesso aos meios de comunicação social e realizar atividades culturais, esportivas e de lazer, assim como prevê a obrigação do Estado de zelar pela integridade física e mental dos jovens. (BRASIL, 1990)

Deste modo, a medida de Semiliberdade, ainda que em grau diferente, é regida pelos mesmos princípios da Internação. Entretanto, estas medidas se diferenciam, sobretudo no modo de contenção do adolescente. A semiliberdade preocupa-se principalmente com a contenção interna que deve ser balizada pelo tratamento e relação com o jovem. Nas unidades onde funciona este tipo de medida não existem grades, o adolescente precisa ser conscientizado da necessidade de cumprir a determinação judicial, ao passo que deve se utilizar das propostas pedagógicas da medida, para tanto se submetendo ao que determinam as normas da instituição. Na Internação, a contenção externa é fundamental e relaciona-se à necessidade de uma estrutura física que impeça o acesso do adolescente ao meio externo.

Outra diferença básica entre essas duas medidas é que na internação o adolescente só poderá sair da instituição para a realização de qualquer tarefa mediante autorização judicial, muitas vezes fundamentada em pareceres técnicos que avaliam o comportamento do jovem dentro da Unidade. Assim sendo, na diferenciação com a Internação, a Semiliberdade contribui mais efetivamente para o fortalecimento dos vínculos familiares e comunitários, bem como estimula o desenvolvimento do senso de responsabilidade pessoal do adolescente.

De acordo com os parâmetros do Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo (SINASE), cada unidade de semiliberdade deverá acolher no máximo 20 adolescentes em cumprimento da medida socioeducativa de semiliberdade e deve apresentar especificações da estrutura arquitetônica e dos espaços de atendimento técnico individualizado aos adolescentes. A lei estabelece também orientações sobre como deve acontecer a Gestão do programa, sugerindo uma atuação pautada em eixos de suporte institucional e pedagógico, de abordagem familiar e comunitária, educação, saúde, segurança, esporte, arte e lazer, entre outros.

Assim, em apanhado geral, o percebemos é que independente da particularidade de cada uma das medidas socioeducativas, todas estão bastante arraigadas por uma concepção tutelar, ainda envidando esforços para subjetivar o ato infracional e garantir a Proteção Integral ao adolescente. Entretanto, isso se apresenta como tarefa bastante difícil, uma vez que a consolidação do cumprimento das medidas está envolta em vieses punitivos que em muito se assemelham aos padrões da Doutrina da Situação Irregular.

No t3pico seguinte traremos algumas considera33es acerca da atua33o infracional de adolescentes no Brasil.

### **3.4 O adolescente autor de atos infracionais no Brasil**

Conforme j3 descrito nesta se33o, ao longo da hist3ria das crian3as e adolescentes no Brasil diversos nomes foram utilizados para definir a categoria destes jovens a partir de concep33es que os relacionavam a sociedade e a criminalidade, quais sejam: pivete, menor, menor abandonado, delinqente, menor infrator, entre outros, at3 serem social e legalmente conceituados como adolescentes infratores, adolescentes em conflito com a lei ou adolescentes autores de atos infracionais. Os primeiros termos expressam uma categoria sociol3gica que aloca estes adolescentes 3 margem da inf3ncia e da adolesc3ncia regular como se eles fossem primordialmente transgressores, numa perspectiva preconceituosa. As demais termina33es concebem os adolescentes para al3m da infra33o e, por coadunar com essa compreens3o, no decurso de todo este trabalho optamos por utilizar estes termos.

Independente da denomina33o que recebam, de acordo com Oliveira (2001, p. 17), esta parcela da juventude, ou pelo menos, a maioria dos adolescentes que se envolve com a pr3tica de atos infracionais no Brasil adv3m de condi33es sociais inadequadas e vivem uma trajet3ria de vida marcada por situa33es reais e subjetivas de exclus3o, que em algum grau pode afetar o seu desenvolvimento. Na linha de pensamento da autora 3 ineg3vel a invisibilidade social reservada a estes jovens, embora se tenha ci3ncia de que a realidade brasileira 3 demarcada por um contexto de escasso acesso 3 educa33o (verdadeiramente inclusiva), ao mercado de trabalho, 3 cultura e ao lazer. Em suas palavras esses adolescentes “s3o evocados somente quando s3o alvo de preocupa33o pelas amea3as 3 ordem p3blica ou chegam 3 p3ginas policiais como ‘bandidos’”.

Observando estas pontua33es, Frota (2006, p. 99) pontua que, em resposta a esta realidade de exclus3o, paulatinamente adolescentes adentram no mundo da criminalidade e das drogas, uma vez que “se apresenta como a 3nica perspectiva para a resolu33o de seus problemas mais imediatos como a fome, a precariedade de habita33o e o desemprego cr3nico”, al3m de lhes oportunizar uma vida diferente da que possuem e que por outros meios lhes seria negada, dadas as poucas oportunidades que realmente vislumbram. A autora destaca ainda, al3m das necessidades prim3rias, as necessidades que o adolescente tem em virtude da demanda do sistema econ3mico em vigor, no qual existe o imperativo do consumismo.

Este consumismo está irremediavelmente atrelado ao poder. ‘Se você consome, é porque você pode e porque você tem e assim, o ter enaltece a pessoa’. Quem cria e aplica as regras é quem tem o poder, e quem tem o poder é quem pode consumir, de modo que aqueles que não se encaixam nestes moldes, por não poderem assumir o papel de consumidor, acabam por violar a regra básica da sociedade capitalista e são excluídos.

Neste sentido, Sousa e Centolanza (2010, p. 128) ao estudarem o fenômeno do adolescente em conflito com a lei, defendem a hipótese de que o ato infracional praticado por um adolescente pode ser entendido como “um pedido de socorro e demonstrações de déficit no atendimento de necessidades básicas, cognitivas, afetivas, sociais e econômicas, entre outras, com repercussões no processo de construção do sujeito”.

Similarmente, Castro e Guareschi (2007, p. 10) afirmam que a pobreza e as faltas materiais podem atuar como condição prévia da vulnerabilidade que leva o adolescente a um lugar de exclusão. Para estes autores, entretanto, essa exclusão não é somente de ordem econômica, mas sobretudo, “diz respeito a à ausência de um lugar no mundo, de pertencimento e reconhecimento, ‘de ser alguém’”. Um alguém adequado às regras sociais e aos discursos sociais com emprego, família, casa, filhos e o que mais puder legitimá-lo como merecedor de atenção e consideração social.

Deste modo, para os autores Castro e Guareschi (2007, p. 10) acima citados, com os quais concordamos, algumas práticas violentas daqueles adolescentes seriam mais uma forma de sobrevivência, de denúncia da desigualdade, da insatisfação, da exploração, da falha educacional e demais políticas públicas, do que mesmo “uma proposta política de contracultura” como escreveram Sousa e Centolanza (2010). Embora pareça incoerente, ao violar uma regra estabelecida socialmente o adolescente assim o faz mediante a possibilidade de se inserir naquilo que é aceito e garantido pela lei, mas que ele, embora sendo sujeito de direitos, não tem acesso, a exemplo de uma educação de qualidade e demais direitos sociais como habitação e segurança.

É imperioso considerar que mesmo sendo estes fatores importantes para as considerações acerca da atuação infracional, não são apenas os adolescentes de baixa renda que praticam contravenções, nem tampouco estas são praticadas somente em decorrência de fatores sociais. Sobre este último ponto, conforme já evidenciado neste trabalho, as condições sociais, culturais e econômicas são fatores que influenciam a maneira como os jovens vivenciam a adolescência e fazem a transição para a vida adulta e assim cada um reagirá de

forma diferente às situações do contexto social em que está inserido, sendo influenciado também pelas aprendizagens e vivências anteriores.

Quando observamos os números nacionais das medidas socioeducativas elencados em documentos do Conselho Nacional de Justiça (CNJ) e do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) constataram que tais medidas são prioritariamente cumpridas por adolescentes da classe pobre. Sobre este fato, Oliveira (2001, p. 58) o considera retrato da exclusão e alega que isto ocorre graças “a um viés ideológico na prática judiciária, levando a uma criminalização da pobreza...”. Entretanto, a autora acresce ainda que mesmo sendo pequeno o número de adolescentes de maior poder aquisitivo acautelados nos centros de internação, isto não significa que na classe alta seja menor a conduta infratora, uma vez que é frequente o envolvimento de jovens de classe média e alta com drogas, agressões físicas, dano ao patrimônio público, discriminação social e demais atitudes transgressoras da ordem pública.

Em sua obra *Violência nas Escolas*, Abramovay (2002, p. 40), pautada em vários estudos, relata que:

[...] se falta de alternativas de trabalho e lazer não é traço novo na vida dos jovens de baixa renda no Brasil, o medo, a exposição à violência e a participação ativa em atos violentos e no tráfico de drogas seriam marcas identitárias de uma geração, de um tempo no qual vidas jovens são ceifadas. [...] Ou seja, a violência que mata e sangra seria marca dos tempos atuais e não peculiar de classes, a pobre, o que se destaca em pesquisa sobre juventude e violência em Brasília entre jovens de classe média e alta que também adverte para a propriedade de se considerar a juventude no plural.

Ao que se percebe não existe uma única categoria que possa definir as causas de um ato infracional, uma vez que se trata de um fator complexo, multifacetado e construído socialmente. De fato, a cultura ocidental dos tempos atuais, as referências disponíveis para a maioria dos adolescentes são bastante adversas e contraditórias, quer seja no âmbito familiar ou mesmo na comunidade onde vivem, e isto permite que recaia sobre aqueles jovens as falhas deixadas pelo Estado e pela sociedade civil. Deste contexto advém inúmeras situações que podem levar o adolescente à prática de atos infracionais, não apenas de cunho social, mas subjetivos, familiares relacionados a socialização deste sujeito e a constituição da sua identidade, a exemplo do grupo de pares ao qual o adolescente pode pertencer. O quadro se apresenta na realidade como mosaico composto por fatores que se articulam entre si.

Estudos como os de Assis (1999) revelam alguns aspectos que direta ou indiretamente são responsáveis pela aproximação do jovem ao mundo dos delitos. A autora estudou o

adolescente em conflito com a lei e suas relações com a escola, com a família, com o grupo de amigos, entre outros, e apontou aquilo que ela denominou como fatores “de risco” para o envolvimento destes adolescentes com a infração, bem como aqueles que estão mais conexos à prática de atos infracionais. Seus resultados indicaram que existe uma intrincada rede de aspectos que podem estar associados à questão, tais como os sentimentos do adolescente em relação à escola, a presença ou ausência de violência no ambiente familiar, baixa autoestima, a relação com amigos, envolvimento com drogas, os princípios éticos pessoais, violência na comunidade, relações familiares, dentre outros.

Isto ratifica que a compreensão da questão que envolve a prática de atos infracionais não é uma tarefa fácil e se torna mais difícil e mal abrangida devido a existência de mitos que dificultam o entendimento das múltiplas facetas envolvidas nesta situação, que ainda promovem e incitam visões estigmatizantes e rotuladoras. A este respeito, Volpi (2001a, p. 25) destaca alguns mitos que na sua opinião “já se transformaram em preconceitos e estigmas, alimentados por meios de comunicação social de caráter sensacionalista que tem como resultado uma criminalização generalizante da adolescência pobre.”

O primeiro mito citado pelo autor é o hiperdimensionamento sob o qual é tido o problema. Sobre este aspecto a mídia tem responsabilidade preponderante, uma vez que a maneira como noticia alguns acontecimentos envolvendo atos infracionais praticados por adolescentes dá uma impressão maximizada dos fatos, quando não sensacionalista, dando a entender que são milhões de jovens que praticam delitos e que a violência e a delinquência juvenil é algo irremediável e sem fim. Entretanto, embora não se negue a gravidade dos fatos, segundo Volpi (2001a), ainda existem poucos estudos que ofereçam informações precisas em termos numéricos acerca da prática do ato infracional cometido por adolescentes.

Segundo o Censo Demográfico de 2010 do IBGE, o total de adolescentes brasileiros (12 a 18 anos incompletos) era de pouco mais de 20 milhões, de maneira que apenas 0,09% desse total encontrava-se em cumprimento de medidas socioeducativas em meio fechado. Em 2010, o sistema era composto por 17.703 adolescentes; em 2011, por 19.595, o que representa um crescimento de 10,69% no contexto de restrição e privação de liberdade. Um número expressivo, mas que representa apenas 0,09% do total da população adolescente<sup>3</sup>.

---

<sup>3</sup> Com isto não se pretende aqui subtrair a importância e seriedade da questão que merece atenção de todas as esferas dos poderes nacionais e da sociedade como um todo; ao contrário, desejamos tão somente fomentar a necessidade de tratar o assunto com seriedade e com base em estudos e dados reais que possam efetivamente contribuir para a resolução desta problemática.

Neste sentido, Macedo e Bomfim (2009) ao estudarem o fenômeno das violências nas escolas, por exemplo, pontuam que embora seja corriqueiro associar os jovens a situações de violência, aclaram que as violências não se expressam somente entre as juventudes, que inclusive ora se apresentam como vítima, ora como autores deste fato que aliás, não se restringe somente a um dano à integridade física, mas a quaisquer danos a pessoa em graus variáveis, seja física ou moralmente. Para as autoras:

Ser jovem não significa ser violento, pois as violências não se expressam somente entre os jovens. [...] um fenômeno que atinge a todas as classes sociais, a todos os gêneros e gerações. Ultrapassa fronteiras geográficas, perpassa diferenças étnicas, políticas, portanto, é enganoso pensar que se trata de um fenômeno exclusivo de alguma localidade ou espaço social, de algum segmento ou classe social. (MACEDO; BOMFIM, 2009, p. 608)

O segundo mito citado por Volpi (2001a) é o da periculosidade, através do qual se acredita que, ao longo do tempo, os adolescentes tenderiam a praticar infrações cada vez mais graves e isto em função de seu comportamento. Com o objetivo de contestar este mito, o autor cita que esta imaginação reduz a análise da problemática ao diminuir a responsabilidade decorrentes de questões sociais, culturais, econômicas e políticas e centrá-las somente no adolescente a partir de uma ponderação apenas comportamental. O autor afirma que os crimes contra o patrimônio, a exemplo do roubo e do furto, são cometidos em maior escala pelos adolescentes e não os crimes contra a integridade física da pessoa, como homicídio e lesão corporal.

Adorno, Bordini e Lima (1999, p. 67) pesquisaram as mudanças na criminalidade urbana da cidade de São Paulo, tida como uma das cidades mais violentas do país, e constataram que, no período compreendido entre 1993 e 1996, houve um sensível aumento percentual das lesões corporais e dos roubos praticados pelos adolescentes. Em suas palavras:

Quando se considera a natureza das infrações cometidas por adolescentes, destacam-se as seguintes tendências: no período recente, houve aumento percentual das lesões corporais e dos roubos e diminuição dos furtos. No entanto, não se pode dizer que estas diferenças sejam significativas, pois os valores do período 1993-96 encontram-se dentro dos limites dos intervalos de confiança. As infrações contra o patrimônio cometidas por adolescentes infratores, entre 1993 e 1996, representam 51,1% (no período anterior [1988 – 1991] correspondiam a 49,5%).

Os autores relatam ainda que estes dados são acompanhados por tendências mais gerais, não apenas a nível nacional, mas também internacional, como nos Estados Unidos,

França e Inglaterra onde os crimes praticados por adolescentes são principalmente contra o patrimônio. Também com base nas informações desta pesquisa, as infrações violentas cometidas por adolescentes cresceram 25% no período compreendido entre os anos de 1991 a 1996, o que não implica necessariamente na mudança de tipificação do ato infracional.

Embora os dados datem de há quase duas décadas, um estudo realizado pelo Departamento de Pesquisas Judiciárias do Conselho Nacional de Justiça (CNJ), entre julho de 2010 e outubro de 2011, e que resultou na elaboração do Panorama Nacional – A Execução das Medidas Socioeducativas de Internação, revela que, no geral, os adolescentes que cometem atos infracionais são jovens com idade entre 15 a 17 anos e que cometeram, principalmente, infrações contra o patrimônio público, tais como furto e roubo. A pesquisa deixa claro que o roubo e o tráfico de drogas são as infrações que levam a maior parte dos adolescentes ao cumprimento de medidas socioeducativas. A prática de homicídio foi três vezes superior, entre os reincidentes, quando comparada àqueles que cumpriam a primeira internação. Diferente da média nacional, nas regiões Centro-Oeste, Nordeste e Norte, as infrações que resultaram em morte aparecem como segundo principal motivo de internação dos adolescentes, superando o tráfico de entorpecentes.

De acordo com este Panorama nacional, no ano de 2011, os números e atos infracionais cometidos por adolescentes privados de liberdade são os seguintes: Roubo (8.415) que corresponde a 38% do total; Tráfico (5.863) ou 26,6%; Homicídio (1.852) ou 8,4%; Furto (1.244) ou 5,6%. O roubo, portanto, ainda se apresenta como o ato infracional mais cometido. Esse dado corrobora com a discussão acima descrita de que a prática do ato infracional pode estar associada ao acesso a bens de consumo inacessíveis pela via legal e, em geral, mais comum em adolescentes de famílias pobres que buscam a valorização social a partir da posse de bens materiais, com consequente empoderamento simbólico.

Observa-se que de 2002 para 2011 houve uma redução percentual de atos graves contra pessoa: homicídio reduz de 14,9% para 8,4%; latrocínio de 5,5% para 1,9%; estupro de 3,3% para 1,0% e lesão corporal de 2,2% para 1,3%. Esse cenário, além de contrariar as informações que circulam nos meios de comunicação alardeando um suposto aumento na gravidade de atos infracionais cometidos por adolescentes, indica o aumento da participação desses adolescentes em tarefas secundárias na dinâmica do tráfico. (BRASIL, 2011, p. 23)

Ainda sobre o aumento do envolvimento dos jovens com a criminalidade, Adorno, Bordini e Lima (1999, p.69) comentam que cresceu também a vitimização desse segmento da população. Os autores afirmam que “[...] tudo indica que tanto o crescimento da delinquência

juvenil – mais propriamente da participação do crime violento nesse movimento – quanto a crescente vitimização de que são alvo jovens não são fenômenos isolados [...]”.

Isto revela que processos sociais mais amplos possam estar envolvidos na vitimização dos adolescentes em conflito com a lei e no aumento dos crimes violentos por eles praticados, sugerindo mais uma vez a complexidade do fenômeno da delinquência juvenil e os inúmeros fatores nele envolvidos. Tudo isto aponta para uma necessidade de compreensão contextualizada do ato infracional, sem pré-conceitos e atendendo à amplitude do fato.

O mito da irresponsabilidade do jovem é o terceiro equívoco na compreensão do fenômeno do ato infracional e tem aporte na concepção social de que o jovem não é punido devidamente pelo ato que comete, uma vez que cumpre medidas socioeducativas tidas como muito brandas. Sobre este tópico, Volpi (2001a) alerta para a existência de uma confusão entre os conceitos de inimizabilidade penal e impunidade.

Pelas leis vigentes no Brasil, aos adolescentes não se pode imputar responsabilidade frente à legislação penal comum, pois eles são inimputáveis. Entretanto, respondem penalmente por suas infrações com base nas diretrizes dispostas no Estatuto da Criança e Adolescente, como já descrito neste trabalho.

A perspectiva de compreender a relação da adolescência com a lei, na opinião de Saraiva (2009), deve acontecer sem apelos aos extremos do paternalismo e assistencialismo ingênuos ou retribucionismo exagerado, que concebe o adolescente em conflito com a lei, respectivamente, ora como sendo somente vítima de um sistema excludente, ora como o algoz da sociedade, atribuindo a ele o papel de vitimizador, em uma leitura pelo prisma do Direito Penal Máximo, isto, quando não desejam intimamente a lei do Talião que traz a ideia de correlação e semelhança entre o mal causado a alguém e o castigo imposto a quem o causou (olho por olho, dente por dente) e praticam o que está sendo ultimamente veiculado como a “justiça dos homens”.

Frente a estas considerações existe um movimento na sociedade brasileira que tem se debruçado sobre a possibilidade da redução da maioria penal, para que os adolescentes já com 16 anos estivessem sujeitos aos rigores do Código Penal, numa tentativa de enfrentar a criminalidade juvenil. A mídia informa que existem projetos de lei que tramitam em favor desta causa e isto não apenas reflete a postura da sociedade frente ao problema, mas sobretudo a maneira como as autoridades brasileiras tem discutido a questão do adolescente em conflito com a lei, de um modo retribucionista e porque não dizer negligente, como outrora já o fizera



no decurso dos anos, sempre furtando-se da sua responsabilidade em contribuir para o efetivo exercício de cidadania de cada pessoa, seja ele adolescente ou não.

No item que segue discorreremos sucintamente como se dá a relação do adolescente em conflito com a lei e a escola.

### **3.5 O adolescente em conflito com a lei e a escola**

Como já evidenciado no decurso deste estudo, a inclusão escolar de grupos com perfis pessoais, sociais, culturais e econômicos diversificados tornou-se irremediável com a publicação e implementação das leis que versam sobre o direito à educação, obrigando o estado a garantir o acesso à escola por meio da abertura incondicional das matrículas para toda e qualquer criança e adolescente, preferencialmente na rede pública da comunidade onde eles estão inseridos.

Para Zanella (2010), parte daqueles grupos é constituída por crianças e adolescentes com diversos problemas escolares, tais como evasão e histórico de frequência irregular provocados por fatores diversos como, por exemplo, a rejeição por parte da escola que ora os avalia como indisciplinados, ora como aqueles que apresentam problemas de aprendizagem.

Para a autora, com a qual coadunamos, “os adolescentes dos programas socioeducativos em meio aberto ou egressos de unidades de internação” (ZANELLA, 2010, p. 4) figuram entre este público e, portanto, sua inclusão escolar se constitui em grande desafio, já que exige uma quebra de paradigma que foi construído à sombra do que estes adolescentes vivenciaram ao longo dos anos por não serem reconhecidos como sujeitos de direitos, mediante o histórico de exclusão e abandono a que sempre foram submetidos até mesmo em dias atuais, pela necessidade da efetivação de direitos já publicados, mas ainda não implementados.

De acordo com os estudos de Pereira e Mestriner (1999), dentro do ambiente escolar os adolescentes em conflito com a lei por serem considerados problemáticos e agressivos e outros estereótipos estigmatizantes, muitas vezes acabam por assumir esta identidade, o que contribui para a adoção de uma postura violenta contra a escola e ainda para aquelas vivências escolares negativas, a exemplo de expulsões, discriminação, violação de direitos e conflitos que dificultam sua permanência e inclusão escolar.

Dubet (2003), ao tecer considerações sobre a exclusão no contexto escolar, afirma que em situações condizentes com esta, o aluno pode tomar esta atitude em função de tensões da própria escola e, em face disto, o adolescente também pode utilizar-se do retraimento para

preservação da autoestima e da dignidade e acaba se isolando da comunidade escolar. Estas posturas, na visão do autor, seriam estratégias amenas de autoexclusão que em algumas situações podem ser interpretadas pelos professores, como uma crise de motivação, como uma maneira de se proteger dos desafios escolares e de escapar às críticas, mas que na realidade “esses alunos só fazem antecipar seus destinos - eles se excluem antes de o serem objetivamente” (DUBET, 2003, p. 42).

Em seu estudo introdutório do estado da arte da pesquisa sobre o fracasso escolar na rede pública de ensino fundamental, partindo de uma retrospectiva histórica da pesquisa educacional no Brasil, Angelutti et al (2004) revelaram quatro vertentes explicativas da produção acadêmica sobre o fracasso escolar: 1) O fracasso escolar como problema psíquico: culpabilização das crianças e de seus pais; 2) O fracasso escolar como um problema técnico: a culpabilização do professor; 3) O fracasso escolar como questão institucional: a lógica excludente da educação escolar; 4) O fracasso escolar como questão política em que a cultura dominante é enaltecida mediante a cultura popular numa relação de poder.

Estas explicações aparecem em pesquisas realizadas com adolescentes em conflito com a lei, a exemplo dos estudos de Volpi (1997), Assis (2001), Pereira e Sudbrack (2009), entre outros, que ainda evidenciam que o fracasso escolar destes adolescentes também pode estar relacionado à necessidade de trabalhar e à dificuldade de conciliar trabalho e escola, ao desentendimento com os professores e colegas, às sucessivas reprovações, à instabilidade nas moradias, à exposição à violência, à drogadição e, de maneira especial, ao sentimento de insegurança e de não pertencimento à instituição escolar.

Frente à esta questão, Volpi (1997, p. 14) pontua que a missão de inverter este quadro numa tentativa bem sucedida de educação e inserção do adolescente na vida social, acontecerá irremediavelmente a partir de um conjunto de ações que propiciem verdadeiramente a educação formal, e que isso exige a necessidade de “sua participação nas decisões de seu interesse e no respeito à sua autonomia, no contexto das normas legais.”

No que tange a pontos como autonomia, eficiência na escola e aqui colocamos a cooperação como atrelada a estas questões, é importante lembrar que tais conceitos, embora busquem promover mudanças, também podem gerar a segregação, o desprestígio e a precarização da tarefa de educar, se pensados criticamente. Essa assertiva repousa no entendimento de que a cooperação pode estar mais ligada à execução de tarefas do que a uma prática coletiva edificada sobre a análise dos conflitos da realidade e a elaboração de alternativas. Quanto à autonomia do indivíduo, esta deriva do processo de autonomização dos

grupos que criam sentidos comuns para seu fazer, mas às vezes um grupo pode excluir alguns por não possuir ideais, comportamentos e cultura afins. A eficiência, por sua vez, pode vincular-se à competitividade e à racionalização que concretamente se revertem em atingir no menor tempo e com menor custo, o máximo de resultados no âmbito escolar, que se refere à aprovação, não envolvendo necessariamente a qualidade e efetividade do serviço.

Esta concepção remonta à proposta de protagonismo juvenil definida como uma possibilidade do desenvolvimento e exercício da cidadania do jovem também dentro do contexto escolar, uma vez que sugere situações especiais na construção de sua verdadeira autonomia, propiciando sua participação criativa, construtiva e solidária na solução de problemas da escola, da comunidade e na vida em sociedade como um todo, incluindo a sua vida e a de sua família. Na perspectiva da educação, o protagonismo dos adolescentes pressupõe uma relação dinâmica entre formação, conhecimento, participação, responsabilização e criatividade.

Sobre o termo e fundamentos do protagonismo juvenil, Costa (2001, p. 179) declara que:

O termo Protagonismo Juvenil, enquanto modalidade de ação educativa, é a criação de espaços e condições capazes de possibilitar aos jovens envolverem-se em atividades direcionadas à solução de problemas reais, atuando como fonte de iniciativa, liberdade e compromisso. [...] O cerne do protagonismo, portanto, é a participação ativa e construtiva do jovem na vida da escola, da comunidade ou da sociedade mais ampla.

Neste vértice, evidenciamos que a escolarização de adolescentes, deve ser pautada numa a prática pedagógica diversificada por conteúdos e estratégias que superem o formalismo dos conteúdos programados nos currículos, como apontaram os estudos de Cella e Carmargo (2009) ao discutirem a formação do professor para trabalhar junto ao adolescente em conflito com lei, ao lado de quem, segundo as autoras, este profissional desenvolve sentimentos de medo e angústia.

De maneira conexa a esta colocação, ao estudar as várias relações que os jovens fazem com o saber, Charlot (2000) afirma que este processo não passa necessariamente pelo conhecimento propriamente escolar, ou seja, a relação que um jovem em conflito com a lei, ou qualquer outro, estabelece com o conhecimento, pode acontecer por intermédio de vários fatores que não necessariamente atribuem um valor ao que se estuda na escola. Isto demanda da instituição escolar a construção de novas abordagens com novas metodologias, novos currículos e novas pedagogias. A escola não pode e não deve ser rejeitada pela forma como

prática a educação e isto perpassa a responsabilidade e o fiel cumprimento dos papéis dos educadores.

Ao abordarem a escolarização do adolescente em conflito com a lei, Gallo e Williams (2008) apontam a escola como um fator de proteção para o cometimento de ato infracional e ainda certificam que um grande problema enfrentado pelas escolas brasileiras ao lidarem com adolescentes em conflito com a lei são seus comportamentos considerados destrutivos, que levam a escola a adotar medidas disciplinares coercitivas, que contribuem para a evasão escolar daquele jovem. Para os autores, este quadro está relacionado ao despreparo dos professores para lidar com situações que fogem ao funcionamento considerado normal da sala de aula e ainda deve-se ao fato de que eles e os demais da comunidade escolar não possuem informações sobre as medidas socioeducativas.

Acerca da atuação dos professores que possuem em suas salas de aula adolescentes em cumprimento de diferentes medidas socioeducativas, os estudos acima apontados inferem que geralmente o docente encontra dificuldade no trabalho com este alunado, entre outros motivos, em virtude da expectativa negativa e concepção que o docente possui em relação àquele jovem. Este fato pode significativamente contribuir para a fomentação estigmatizante do “aluno problema”. Costa (2001) afirma que a maioria dos educadores descreve os adolescentes em conflito com a lei como inseguros, agressivos, com dificuldade de relações interpessoais, com grande necessidade de chamar atenção, com instabilidade emocional, baixa tolerância a frustrações e baixa autoestima.

Isto é preocupante se tomarmos por base a pesquisa de Patto (1993) sobre a produção do fracasso escolar, em que a autora identificou que a percepção negativa que os professores possuem em relação a seus alunos considerados “problemáticos” se difunde rapidamente pelo contexto escolar, tornando-se estigma, o que pode um fator a influenciar antecipadamente o desempenho dos alunos.

Tema frequente entre as professoras, os “melhores” e os “piores” alunos tornam-se assunto de domínio público e por esta via perpetuam-se como “competentes” e “incompetentes”. A prática comum entre as professoras de fazer comentários negativos sobre as crianças diante de quem quer que seja, incluindo a própria criança, é uma das principais responsáveis pela estigmatização de que muitas são vítimas (PATTO, 1993, p. 293)

Assim, em observância a estes pontos e contrapontos, a relação da escola com o adolescente que comete atos infracionais, na realidade, não transcende o real papel da educação que pede que toda a comunidade escolar tenha um amplo olhar sobre a dinâmica da

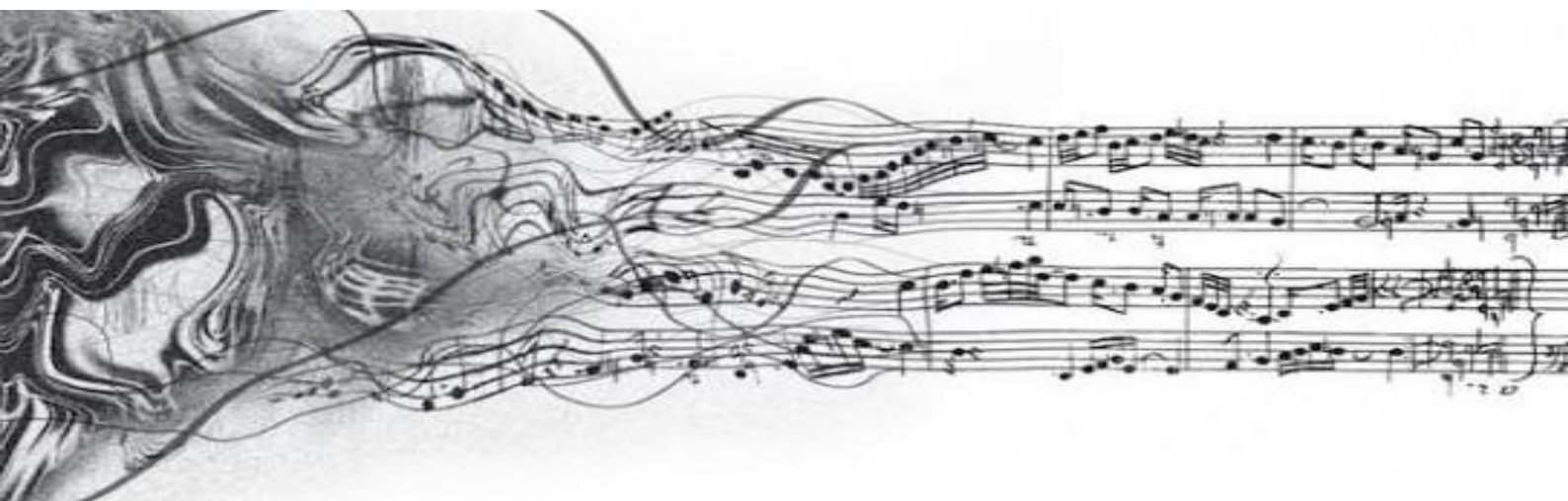
vida social. Nesta relação, a escola é apenas chamada a cumprir seu papel de sensibilizar o jovem quanto às margens possíveis do futuro, educar para a cidadania, para a alteridade, para a capacidade de se perceber sujeito em condições de transformação. A escola é convidada a ser acolhedora, e em uma atitude até de vanguarda, adotar no manejo com estes adolescentes, iniciativas inclusivas, já tão defendidas teoricamente, e mobilizar toda a comunidade a participar de processos de desenvolvimento social, ambiental e cultural com responsabilidade ética e humana bem esquematizadas.

Na próxima seção explanaremos os caminhos percorridos para a concretização desta pesquisa, a metodologia do estudo.

## ITINERÁRIO METODOLÓGICO

Este processo, designado de pesquisa, genericamente pode-se definir como um esforço durável de observações, reflexões e, análises e sínteses para descobrir as forças e as possibilidades da natureza da vida, e transformá-la em proveito da humanidade.

Antônio Chizzotti



## **4 ITINERÁRIO METODOLÓGICO**

Antes de realizar esta pesquisa mais sistematizada e com objetivos concretos e científicos, precisamos nos despir de algumas concepções óbvias e rasas que foram adquiridas a partir das observações realizadas no dia a dia, acreditando serem elas a verdade que permeia a realidade que se percebe através da simplicidade de ideias e experiências vividas num determinado momento ou num conjunto destes momentos. Tudo parecia fácil, até o encontro com a leitura científica, até o desprendimento dos desejos de que aquilo que se mostrava à primeira vista correspondesse aos fatos.

Desempenhar um estudo científico requer muito mais do que efetivar uma investigação, usando métodos, instrumentos e analisando dados. Demanda atenção, leitura, coerência, disciplina, intencionalidade, dinamicidade, humildade, vasta compreensão do problema que interessa e certamente muita organização e entrega. E, particularmente, paz de espírito, foco e tranquilidade, se é que se pode ter tudo isso quando se propõe a fazer e concluir uma pesquisa científica, quando isto não é a única coisa a se fazer em meio a tantos outros afazeres sugeridos pela rotina de vidas, enquanto estudante, trabalhadora, esposa, filha, amiga...

Muitos fatores atravessaram o caminho deste estudo, ou seja, permearam o itinerário metodológico desta pesquisa que a seguir será detalhada, com discussões sobre a natureza da pesquisa escolhida para a sua realização, os sujeitos, o cenário da pesquisa, enfim toda a sua trajetória, esclarecendo os critérios de cada escolha, bem como o desenrolar de cada procedimento adotado, com vistas a entender o fenômeno que nos propusemos estudar.

### **4.1 Natureza da pesquisa**

O objetivo dessa pesquisa foi investigar as concepções de adolescentes em cumprimento de medida socioeducativa de semiliberdade acerca de sua inclusão na escola regular de Teresina-PI. Considerando este objetivo, optamos por utilizar a abordagem qualitativa em decorrência da sua natureza explicativa, capaz de investigar valores, crenças e concepções acerca de determinados fenômenos.

Sobre o caráter explicativo da pesquisa, este se justifica pela preocupação em identificar os vários fatores que contribuem para a ocorrência do objeto de estudo. Moreira e Caleffe (2006, p.70) relatam que este tipo de pesquisa é o “que mais aprofunda o conhecimento da realidade, porque explica a razão, o porquê das coisas”, uma vez que busca

fundamentalmente o que “contribui para a ocorrência e o desenvolvimento de um dado fenômeno”.

Ainda no que tange à pesquisa qualitativa, ela pode proporcionar uma visualização complexa e contextualizada da realidade do campo de pesquisa, em função de suas características básicas, apontadas por Bogdan e Biklen (1994) e Lüdke e André (1986), dentre as quais citamos: a natureza descritiva da investigação, a possibilidade de analisar os dados em toda a sua riqueza, o ambiente natural como fonte direta de dados, a preocupação e atenção especiais com o processo da pesquisa em si e não simplesmente com o resultado e, ainda, a importância dada ao significado atribuído pelas pessoas à sua vida e aos acontecimentos que nela ocorrem.

Outras características que podem justificar a escolha deste tipo de pesquisa repousam no que pontuam Triviños (2012), Moreira e Caleffe (2006) e Lüdke e André (1986) que relatam as potencialidades da pesquisa qualitativa na área da educação, sobretudo pela possibilidade de abrangência de dados independentemente do fenômeno educacional a ser estudado e por suas estratégias e procedimentos que podem explicitar as questões norteadoras desta pesquisa.

Além destas potenciais peculiaridades da pesquisa qualitativa, levamos em consideração sua essência transdisciplinar citada por Chizzotti (2008, p.28) que afirma que esse esboço de pesquisa “[...] recobre, hoje, um campo transdisciplinar, envolvendo as ciências humanas e sociais, [...], procurando tanto encontrar o sentido desse fenômeno quanto interpretar os significados que as pessoas dão a eles”.

Assim, entendemos que a pesquisa qualitativa supera a fronteira daquilo que pode ser meramente quantificado, uma vez que busca compreender e explicar a dinâmica das relações sociais.

## **4.2 Lócus da pesquisa**

Como os sujeitos da pesquisa encontram-se parcialmente privados de liberdade em instituição destinada à execução de medida socioeducativa de Semiliberdade na cidade de Teresina- PI, esta unidade se constituiu como o cenário da pesquisa. No Estado do Piauí, as medidas socioeducativas de internação e semiliberdade são executadas pela Secretaria de Assistência Social e Cidadania (SASC), através da Diretoria de Unidade de Atendimento Socioeducativo (DUASE).



Em Teresina, o programa Semiliberdade existe desde o ano de 2001. Deste ano até 2010 funcionou em duas instalações prediais distintas e, atualmente, localiza-se na zona norte desta capital. A mudança ocorreu, sobretudo, para atender às consignações do então SINASE (Lei 12.594 promulgada em 18 de janeiro de 2012), que determina que cada Unidade destinada ao cumprimento de medidas socioeducativas deve ter uma estrutura arquitetônica apropriada para o desenvolvimento das propostas pedagógicas, devendo “respeitar as exigências de conforto ambiental, de ergonomia, de volumetria, de humanização e de segurança”. (SINASE, 2006, p.79)

Assim, a Unidade de Semiliberdade de Teresina atende aos parâmetros do SINASE e possui uma estrutura física composta por: sala de revista pessoal, recepção, sala de atendimento psicológico, sala de supervisão administrativa, sala de coordenação, sala de atendimento social e pedagógico, sala de reforço escolar, sala de reunião, sala de informática, sala de oficinas, 04 alojamentos para os adolescentes, banheiro para os adolescentes, banheiro masculino para os funcionários, banheiro feminino para funcionárias, quarto de repouso para os educadores, refeitório, cozinha, despensa, lavanderia, sala de TV e jogos recreativos, área de esportes, alojamento para os policiais e alojamento para os motoristas.

**Fotografia:** Recepção



**Fonte:** Arquivo da pesquisadora

**Fotografia 2:** Sala de Oficinas



**Fonte:** Arquivo da pesquisadora

**Fotografia 3:** Sala de Reforço Escolar

**Fonte:** Arquivo da pesquisadora

**Fotografia 4:** Refeitório

**Fonte:** Arquivo da pesquisadora

**Fotografia 5:** Sala de atendimento social e pedagógico

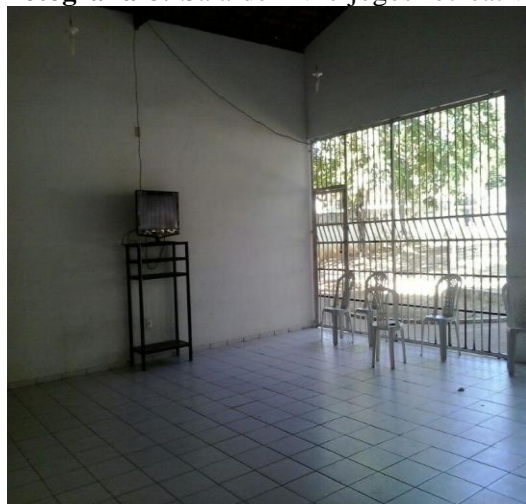
**Fonte:** Arquivo da pesquisadora

**Fotografia 6:** Sala da Coordenação

**Fonte:** Arquivo da pesquisadora

**Fotografia 7:** Sala de Reunião

**Fonte:** Arquivo da pesquisadora

**Fotografia 8:** Sala de TV e jogos recreativos

**Fonte:** Arquivo da pesquisadora

O programa destina-se ao atendimento de adolescentes do sexo masculino de 12 a 18 anos, aos quais foi aplicada medida socioeducativa de inserção no regime de Semiliberdade, pela Justiça da Infância e da Juventude, podendo excepcionalmente atender a jovens de até 21 anos de idade, que à época da infração não contam com a maioridade penal (18 anos completos). Desse modo, na Unidade são desenvolvidas atividades de grupo, oficinas de pintura, reciclagem, decoupage e tecelagem.

Quanto ao grupo funcional, no presente momento, a Unidade de Semiliberdade possui equipe técnica composta por 01 psicóloga, 01 assistente social, 01 pedagoga e 03 professoras (02 de apoio escolar e 01 de informática). O corpo funcional se complementa com 01 coordenadora, 02 oficineiras, 03 motoristas, 01 digitador, 01 recepcionista, 01 auxiliar administrativa, 01 supervisora administrativa, 05 auxiliares de serviços gerais e 17 socioeducadores. A unidade conta ainda com 06 policiais militares que fazem a segurança da casa.

#### **4.3 Participantes da pesquisa**

Quatro sujeitos fazem parte desta pesquisa. Todos são adolescentes com idades entre 15 e 17 anos, estão cumprindo medida socioeducativa de semiliberdade por determinação judicial e encontram-se regularmente matriculados e frequentando a escola regular na comunidade de Teresina. Todos os adolescentes são sentenciados, pelos atos infracionais cometidos e deverão permanecer no programa por um período não inferior a seis meses e não superior a três anos.

Os sujeitos foram definidos ponderando-se as considerações de Minayo (1994, p.43) ao afirmar que: “[...] a pesquisa qualitativa não se baseia no critério numérico para garantir sua representatividade. Uma pergunta importante neste item é ‘quais indivíduos sociais têm uma vinculação mais significativa para o problema a ser investigado?’”.

O contato com os sujeitos na instituição não apresentou dificuldade, uma vez que esta pesquisadora faz parte do quadro funcional da Unidade, onde cumpre uma carga horária reduzida de seis horas semanais em decorrência de licença concedida pela Secretaria de Assistência Social e Cidadania, por um período de dois anos, para a conclusão da Pós-Graduação em Educação. Entretanto, delimitar os sujeitos da pesquisa tornou-se ao longo do trabalho um agente de muita ansiedade e preocupação, posto que é comum os adolescentes evadirem da unidade, mesmo quando se dizem motivados e interessados em cumprir a medida

socioeducativa. Este fato retardou um pouco a coleta de informações, uma vez que foi necessário descartar os sujeitos que evadiam e incluir outros que chegavam à unidade.

Para a realização da pesquisa, a proposta e os objetivos do estudo foram apresentados à coordenadora da Unidade, aos membros da equipe técnica e, posteriormente, aos adolescentes. A todos foram participados os critérios de inclusão e exclusão dos participantes.

O critério de inclusão foi que os adolescentes estivessem regularmente matriculados, frequentando a escola regular na comunidade, além de aceitar espontaneamente participar da pesquisa. Como critérios de exclusão foram colocados a recusa do adolescente em participar da pesquisa e o seu compromisso ou não em cumprir a medida o que pode ser avaliado pelo registro de evasões, ou não, do adolescente da unidade, observado no seu prontuário.

Cada adolescente que se encaixava no perfil da pesquisa foi sondado nos atendimentos individuais realizados pela pesquisadora e, à medida que iam se colocando favoráveis, seus respectivos responsáveis foram contatados para que assinarem o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido. Para estes últimos, o objetivo da pesquisa também foi explicado.

Considerando que fazemos parte do quadro funcional, a todos foi elucidado que as informações da pesquisa seriam sigilosas e utilizadas somente para fins acadêmicos e não teriam qualquer validade para as informações repassadas em relatórios técnico avaliativos, não contribuindo ou prejudicando o andamento do cumprimento da medida socioeducativa, perante a justiça. Nenhuma das informações seria utilizada em seu benefício ou prejuízo junto ao juiz e/ou a equipe técnica da Unidade. Também foram assegurados os cuidados necessários para resguardar a identidade dos participantes, colocada a possibilidade de recusa ou desistência ao longo da participação. Tais posturas objetivaram esclarecer quaisquer dúvidas em relação à pesquisa, bem como estabelecer um vínculo de confiança entre a pesquisadora e os adolescentes.

#### 4.3.1 Caracterização dos sujeitos

Para resguardar a identidade dos jovens, chamaremos cada um por um nome fictício. Dado o poema “Se a escola fosse uma orquestra” de autoria desconhecida, a cada adolescente foi sugerido que escolhesse o nome de um instrumento musical que compõe uma orquestra e assim obtivemos: Flauta, Violão, Guitarra e Bateria. Abaixo segue a apresentação de cada um, conforme os dados constantes em seus prontuários.

Flauta é natural de Teresina-PI, nasceu em 18/06/96, está com 17 anos. Ele foi encaminhado ao programa Semiliberdade para cumprir sentença judicial em decorrência da prática de ação análoga ao crime de roubo qualificado. Em decorrência da separação dos pais, quando ainda contava com um ano e quatro meses de vida, o adolescente foi entregue a sua avó paterna que o criou e hoje é sua responsável legal. Flauta tem 08 (oito) passagens pelo Complexo da Defesa e Cidadania (CDC)<sup>4</sup> e por 03 (três) vezes foi encaminhado para o Centro de Internação Provisório (CEIP). O adolescente iniciou seus estudos aos cinco anos de idade numa creche e, hoje, após duas reprovações consecutivas e evasão da escola por um ano, está cursando o 7º ano (6ª série). Não se encontrava estudando ao chegar na unidade de Semiliberdade. No histórico de nível de instrução familiar consta que sua responsável é apenas alfabetizada.

Pelo cometimento dos atos infracionais análogos à Roubo, Porte ilegal de arma e Formação de quadrilha, Violão, nascido em 30/11/98, hoje com 15 anos, recebeu sentença de progressão de medida e, assim, saiu do Centro de Internação Masculino (CEM) para a Unidade de Semiliberdade, onde se encontra há 11 meses. É reincidente na prática de atos infracionais e possui histórico de repetência e evasão escolar. Aos quatro anos iniciou seus estudos e atualmente cursa o 5º ano do ensino fundamental. Ao chegar ao programa encontrava-se matriculado e estudando na escola que funciona nas dependências da instituição de internação onde permaneceu por seis meses. Os pais de Violão possuem ensino fundamental incompleto.

O adolescente Guitarra tem 16 anos, reside com a avó materna e tem várias passagens no Complexo de Defesa e Cidadania, assim como no Centro de Internação Provisória pelas infrações de roubo e de furto. No seu prontuário consta que ao receber sentença de medida de Semiliberdade não estava estudando há mais de um ano. Apresenta histórico de repetência, evasão e expulsão escolar. Guitarra não se declara dependente do crack, mas no seu prontuário existem vários registros de problemas familiares e evasão da Unidade de Semiliberdade relacionados ao uso desta droga. O jovem está matriculado numa escola nas proximidades da instituição de Semiliberdade e cursa o 6º ano do ensino fundamental.

Bateria é natural de Teresina-PI, tem 17 anos e é o filho mais jovem de uma prole de três filhos. Atualmente reside com os pais, duas irmãs e dois sobrinhos. É reincidente na

---

<sup>4</sup>Órgão vinculado à Secretaria de Assistência Social e Cidadania – SASC, destinado ao atendimento inicial de adolescente que comete ato infracional. No complexo funcionam a Unidade de Atendimento Social Especializada, a Delegacia de Segurança e Proteção ao Menor, um Núcleo da Defensoria Especializada e um núcleo do Ministério Público todos voltados ao atendimento do adolescente que infraciona.

prática de atos infracionais e foi admitido no programa de semiliberdade em 09/09/13 oriundo do Centro de internação Educacional Masculino onde foi internado pela prática de ato infracional análogo ao crime de homicídio. O jovem iniciou seus estudos aos seis anos de idade e começou a apresentar problemas de evasão escolar concomitantemente ao seu envolvimento com atos infracionais. Estudava nas dependências da unidade de Internação e atualmente está matriculado no 6º ano numa escola da comunidade.

#### **4.4 Instrumentos de coleta de dados**

Na pesquisa qualitativa existe uma variedade de instrumentos dos quais se pode fazer uso para a coleta de informações. Assim, optamos por utilizar a técnica de triangulação de métodos, recomendada pelos teóricos da pesquisa qualitativa no campo social (TRIVIÑOS, 2012; GIL, 1999; YIN, 2005). Foram adotados no trabalho a entrevista semiestruturada e a pesquisa documental.

Tal fato permitiu maior acesso ao fenômeno pesquisado, não obstante a possibilidade de interpretações comparativas das informações. Na ótica de Triviños (2012, p.138), “a técnica de triangulação tem por objetivo básico abranger a máxima amplitude na descrição, explicação e compreensão do foco em estudo.”

Inicialmente foram realizadas as pesquisas documentais e, posteriormente, as entrevistas. À medida que as entrevistas eram transcritas e lidas, conforme a necessidade e guia da orientadora da pesquisa, de maneira complementar, novas entrevistas foram realizadas sempre em consonância com o interesse de bem atender os objetivos do estudo.

A entrevista foi escolhida como técnica de coleta de informações porque se configura na metodologia qualitativa e nas pesquisas nas ciências sociais como um dos instrumentos principais de coleta de informações dadas as suas características singulares, principalmente a possibilidade de interação entre o pesquisador e o sujeito da pesquisa. Conforme Richardson (2011, p. 207) “a melhor forma para participar na mente de outro ser humano é a interação face a face, pois tem o caráter inquestionável, de proximidade entre as pessoas [...]”.

Além disso, este instrumento revela informações acerca de atitudes e opiniões das pessoas entrevistadas. Segundo Lüdke e André (1986), a entrevista apresenta algumas vantagens, dentre elas o fato de permitir, entre outras coisas, a obtenção rápida e profunda de informações acerca do assunto pesquisado, ainda com possibilidades de correções e adaptações das informações coletadas, uma vez que não se encerra no momento em que termina.

Dados os tipos de entrevista, elegemos a entrevista semiestruturada, (ver roteiro A em anexo), pela possibilidade de acesso a uma gama de informações detalhadas e contextualizadas através das palavras e perspectivas dos sujeitos; pela possibilidade de poder colher alguns aspectos no decurso da entrevista, que seria impossível com uma entrevista totalmente estruturada e, ainda, pela viabilidade de termos orientações para o aprofundamento de investigações e até mesmo definições de novas estratégias de utilização de outros métodos de coleta.

Neste sentido, Triviños (2012) pontua que a entrevista semiestruturada tem como característica questionamentos básicos que são apoiados em teorias e hipóteses que se relacionam ao tema da pesquisa. Os questionamentos dariam frutos a novas hipóteses surgidas a partir das respostas dos informantes. O foco principal seria colocado pelo investigador-entrevistador. No pensamento do autor, a entrevista semiestruturada “[...] favorece não só a descrição dos fenômenos sociais, mas também sua explicação e a compreensão de sua totalidade [...]” (TRIVIÑOS, 2012, p. 152).

Ainda neste feixe de qualidades, na entrevista semiestruturada o pesquisador pode adotar uma postura flexível e dialógica que permita ao colaborador da pesquisa mostrar suas verdadeiras concepções, sua forma de ver o problema investigado, sua forma de estar envolvido na questão, entre outros fatores que podem aflorar mediante a liberdade de inserirmos perguntas incitadas pelas respostas apresentadas.

As entrevistas foram realizadas no período de janeiro a maio de 2014, na Unidade do programa de semiliberdade em Teresina e cada uma teve duração média de 35 minutos, sendo que esse tempo variou de acordo com as respostas dos adolescentes, bem como sua disposição em responder aos questionamentos.

Todos os sujeitos da pesquisa foram entrevistados duas vezes, dada a necessidade de esclarecer e aprofundar algumas respostas fornecidas na primeira entrevista de cada um deles. Todos permitiram que suas entrevistas fossem gravadas, o que facilitou a transcrição integral das respostas.

Neste momento da pesquisa algumas dificuldades foram enfrentadas, a exemplo da evasão de alguns sujeitos da unidade<sup>5</sup>, a resistência de alguns em responder aos questionamentos, mesmo quando se comprometiam em colaborar e ainda a nossa dificuldade em seguir o roteiro de entrevista. Este último fator deu-se em consequência do fato de que, em

---

<sup>5</sup>Dois dos sujeitos da pesquisa evadiram da Unidade no decurso do período de realização das entrevistas, entretanto ambos retornaram após realização de visitas domiciliares realizadas pela equipe técnica do programa para sensibilização e orientação dos pais ou responsáveis.

algumas ocasiões, era necessária a realização de perguntas mais abrangentes que estimulassem o adolescente a falar. Assim houve necessidade de intercalar perguntas não planejadas com aquelas contidas no roteiro.

Ainda como procedimento para a coleta de dados, utilizamos de maneira complementar a análise documental que também se constitui como importante técnica de abordagem qualitativa. De acordo com Lüdke e André (1986) esse tipo de procedimento, embora pouco explorado na área social, é bastante vantajoso, uma vez que dos documentos podem ser retiradas evidências que fundamentam afirmações do pesquisador.

Os documentos constituem fonte paralela de informações que permitem a contextualização daquilo que porventura já tenha sido verificado através de outras técnicas. Para Oliveira (2007), eles são registros escritos que proporcionam informações em prol da compreensão dos fatos e relações, já que se instituem em manifestações registradas de aspectos da vida social de determinado grupo. Na mesma perspectiva, Cellard (2008) certifica que o documento favorece a observação do processo de maturação ou de evolução de indivíduos, grupos, conceitos, conhecimentos, comportamentos, mentalidades, práticas, entre outros.

Outra justificativa para o uso da análise de documentos em nosso estudo deve-se à verdade de que este método constitui uma técnica importante na pesquisa qualitativa, seja complementando informações obtidas por outras técnicas, seja desvelando aspectos novos de um tema ou problema, além de não terem recebido tratamento analítico e possuir baixo custo (LUDKE; ANDRÉ, 1986).

Neste trabalho, os documentos pesquisados foram os apontamentos técnicos da instituição lócus desta pesquisa, dentre eles: o Plano Político Pedagógico da Unidade, o Regimento Interno do Programa e os prontuários dos sujeitos participantes da pesquisa, nos quais constam ficha inicial de atendimento, ofício de encaminhamento, carta guia (documento judicial que informa a representação do Ministério Público, a manifestação da defensoria pública – ou advogado particular – e a deliberação judicial para a inserção e cumprimento da medida socioeducativa), fichas social, educacional, psicológica, psicossocial e o Plano Individual de Atendimento (PIA). A escolha destes documentos foi guiada pelo que dispõem os objetivos a serem atingidos na pesquisa, sobretudo a necessidade de levantar dados sobre a trajetória escolar dos adolescentes sujeitos da pesquisa.



#### 4.5 Análise e interpretação dos dados

Em vista do caráter subjetivo da pesquisa qualitativa, na análise dos dados obtidos empregamos a técnica de análise de conteúdo que foi realizada segundo orientações de Bardin (2004, p. 37) que a define como:

Um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando obter, por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) destas mensagens.

De acordo com a autora, a análise de conteúdo se dá segundo três fases. Na primeira fase, denominada de pré-análise, procede-se uma leitura mais sistematizada dos dados produzidos. A segunda fase corresponde à exploração do material, quando ocorre a seleção das informações pertinentes ao objeto de pesquisa, com o estabelecimento das categorias e subcategorias. E a terceira fase, representa o tratamento e interpretação dos dados produzidos. É a etapa principal da pesquisa em que se procede às conexões entre os dados obtidos pelos instrumentos de coleta e o *corpus* teórico em que se baseia a análise. Nesta última etapa, o pesquisador apoiado nos resultados brutos procura torná-los significativos e válidos.

Optamos por esta técnica pelos seus princípios básicos de rigor da objetividade e fecundidade da subjetividade. A análise de conteúdo de Bardin (2004) possibilita tratar todo o material textual, dada a necessidade de sua leitura aprofundada e, com isso, permite uma análise ampla dos dados obtidos e pode proporcionar a constituição de agrupamentos de elementos de significados mais próximos, possibilitando a formação de categorias mais gerais de conteúdo.

Ainda neste estudo, utilizamos também as orientações de Franco (2003) no que tange aos procedimentos que compõem cada uma das fases de análise. Para Franco (2003, p.14) a “análise de conteúdo assenta-se nos pressupostos de uma concepção crítica e dinâmica da linguagem. Linguagem, aqui entendida, como uma construção geral de toda a sociedade e como expressão da existência humana [...]”.

Sob orientação clara e bem definida da autora, inicialmente foram realizadas leituras flutuantes de todo o conteúdo conseguido através dos instrumentais na coleta de dados, buscando conhecer as mensagens neles contidas. Assim procedemos à escolha dos documentos fazendo uso das regras sugeridas por Bardin (2004) e reforçadas por Franco (2003) quais sejam: a exaustividade, representatividade e homogeneidade para posterior

formulação de hipóteses, argumentações e comparações que levaram à seleção dos índices (citação explícita ou subjacente de um tema em uma mensagem) e a posterior construção de indicadores (frequência observada acerca de um tema).

Estes procedimentos antecederam a categorização, que é o processo de definição de categorias de análise a partir do agrupamento de unidades de análise. Neste trabalho as categorias foram definidas a priori, uma vez que seus indicadores foram predeterminados em função da busca de respostas específicas aos nossos objetivos. Franco (2003).

Definidas as categorias de análise, estas foram submetidas a um processo denominado inferência, definido como sendo a manipulação dos conteúdos submetidos à análise, com o objetivo de lhe conferir relevância teórica a partir de comparações de dados, conteúdos manifestos destes e os conteúdos das diferentes abordagens teóricas. De acordo com Franco (2003, p.27), na análise de conteúdo, “produzir inferências tem um significado bastante explícito e pressupõe a comparação dos dados, obtidos mediante discursos e símbolos, com os pressupostos teóricos de diferentes concepções de mundo, de indivíduo e de sociedade”.

Após o processo de inferência, realizamos a interpretação do que fora descoberto em relação ao fenômeno estudado. Este procedimento circunscreveu-se a partir de categorias e subcategorias dispostas a seguir.

**DESVELANDO OS SONS QUE CADA INSTRUMENTO EMITE SOBRE SUA  
INCLUSÃO NA ESCOLA**

Há uma fome mais funda que a fome, mais exigente e voraz que a fome física: a fome de sentido e de valor; de reconhecimento e acolhimento; fome de ser – sabendo-se que só se alcança ser alguém pela mediação do olhar alheio que nos reconhece e valoriza.

Eduardo Soares



## 5 DESVELANDO OS SONS QUE CADA INSTRUMENTO EMITE SOBRE SUA INCLUSÃO NA ESCOLA

Nesta sessão serão apresentadas e discutidas as informações coletadas no decurso deste estudo por meio dos procedimentos adotados para esta finalidade, com o propósito de atender os objetivos gerais e específicos deste trabalho.

Para tanto, à luz dos focos de análise desta pesquisa, foram recuperadas e agregadas as falas dos sujeitos que, juntamente com alguns elementos oriundos da análise documental, conduziu- nos a elaboração de categorias e subcategorias, conforme a ilustração a seguir:

**FIGURA 1:** Organização das categorias e subcategorias da pesquisa



Fonte: Dados da Pesquisa

### 5.1 Os adolescentes em medida socioeducativa de semiliberdade: como eles se mostram

**QUADRO 2:** Caracterização dos adolescentes sujeitos da pesquisa

Nome	Idade	Infração	Reincidente	Idade que iniciou os estudos	Estudava ao entrar no programa	Série atual	Repetência	Evasão	Expulsão
Flauta	17 anos	Roubo Qualificado	Sim	05 anos	Não	7º ano	02 vezes	01 vez	Não
Violão	15 anos	Roubo, Porte ilegal de arma e Formação de quadrilha	Sim	04 anos	Sim	5º ano	Não	03 vezes	Não
Guitarra	16 anos	Roubo e Furto	Sim	05 anos	Não	6º ano	01 vez	01 vez	Sim
Bateria	17 anos	Homicídio	Sim	06 anos	Sim	6º ano	01 vez	02 vezes	Sim

Fonte: Dados da Pesquisa

Os sujeitos desta pesquisa possuem idade que varia entre 15 e 17 anos. Em relação à estrutura familiar, dois sujeitos (Violão e Bateria) residem com suas genitoras, padrastos e grupo de irmãos. Um (Guitarra) reside com a avó materna e outro (Flauta), tem o grupo familiar composto por sua genitora, sua companheira com quem tem um filho e duas irmãs.

Estes dados se assemelham em parte com as informações prestadas pelo Conselho Nacional de Justiça - CNJ (BRASIL, 2012) que constatou que cerca de 60% dos jovens em conflito com a lei e que cumprem medida de internação estão na faixa etária entre 15 e 17 anos; que 14% do total possuem pelo menos um filho, 43% foram criados apenas pela mãe, 4% pelo pai, sem a presença da mãe, 38% foram criados por ambos e 17% pelos avós. O que destoa é o fato de que nenhum dos adolescentes sujeitos desta pesquisa reside com ambos os genitores, o que pode sinalizar que esta última percentagem disposta nacionalmente poderá ser menor quando atualizada, já que as informações são resultantes de investigações realizadas no ano de 2011<sup>6</sup>, e isso apresenta importância em relevo já que pode indicar um agravamento da dinâmica e relacionamento na família núcleo destes adolescentes o que, segundo algumas pesquisas como as de Gallo e Williams (2008) e a de Assis (1999), pode figurar num fator de risco para o envolvimento destes jovens em práticas infracionais.

No que tange ao uso de substâncias psicoativas, constam nos registros da Unidade de Semiliberdade que todos os sujeitos deste estudo já usaram pelo menos um tipo de droga ilícita<sup>7</sup>, ainda assim nenhum se declarou dependente químico, mas apenas usuário frequente. No que se refere ao levantamento nacional, 07 em cada 10 adolescentes ouvidos pela Justiça se declararam usuários de drogas, sendo que a maconha aparece como o entorpecente mais consumido, seguida da cocaína e do crack. Em nossa pesquisa, esta ordem de consumo também destoa, uma vez que o uso da maconha é seguido pelo crack e depois pela cocaína, o que também pode ser indicativo do baixo nível de renda de suas famílias e deles próprios, tendo em vista que a cocaína é mais usada entre a parcela da população de maior poder aquisitivo.

Aliás, quando a renda familiar dos sujeitos desta pesquisa, aquela é de aproximadamente 01 (um) salário mínimo, em média, e é oriunda de trabalhos não fixos ou de programas sociais, a exemplo do Programa Federal Bolsa Família.

No que tange aos atos infracionais praticados pelos adolescentes participantes, estes são diversificados e, dentre eles, encontramos atos análogos aos crimes de porte ilegal de

---

<sup>6</sup> A possibilidade de o adolescente ter sido criado por mais de um familiar explica o fato de o total das porcentagens somar mais de 100%.

<sup>7</sup> Exemplos de drogas ilícitas: maconha, cocaína, crack, heroína, Ecstasy, ópio, entre outras.

armas, formação de quadrilha, furto, roubo, roubo qualificado (roubo mediante grave ameaça ou violência a pessoa) e homicídio. A maioria dos adolescentes, porém, cometeu crimes contra o patrimônio e somente um deles contra a pessoa (o homicídio). Este dado também pode indicar o nível socioeconômico desfavorecido destes jovens.

Tais dados corroboram com as informações estatísticas nacionais do Panorama Nacional – A Execução das Medidas Socioeducativas de Internação e ainda com pesquisas como as de Adorno, Bordini e Lima (1999) e Volpi (2001a) que indicam que as infrações cometidas pelos adolescentes são, em sua maioria, contra o patrimônio e não contra a pessoa, diferentemente do que se concebe e se explana socialmente e que, conseqüentemente, fomenta o mito da periculosidade discutido por Volpi (2001a).

Entretanto, acreditamos que independente da tipificação do ato, seja ele contra a pessoa ou não, ele deve ser tratado com muita seriedade e, para tanto, este dado nos revela a necessidade premente de se destituir os mitos que permeiam esta questão e atentar para o que de fato constitui a realidade. A sociedade, à mercê de informações desconexas e desencontradas, aliena-se e alastra o preconceito. Além disso, a visão simplista e equivocada de uma realidade problemática pode diminuir de maneira substancial a possibilidade de se atuar num eixo concreto de resoluções para a questão.

Quanto à prática de atos infracionais, todos os participantes desta pesquisa são reincidentes no cometimento de atos ilícitos, ou seja, todos eles já praticaram outras contravenções antes daquelas pelas quais foram sentenciados a cumprir a medida de Semiliberdade. Apesar desta informação, somente dois deles, Violão e Bateria, são reincidentes no cumprimento da medida socioeducativa, ou seja, metade dos participantes já havia cumprido outro tipo de medida, especificamente a de Internação socioeducativa.

Consta nos registros que Flauta e Guitarra foram apreendidos provisoriamente, mas não foram sentenciados a cumprir nenhuma medida, o primeiro por extinção do processo e o segundo pela inexistência de provas suficientes quanto a autoria e materialidade da infração. Este dado vai ao encontro do que determina o Estatuto da Criança e do Adolescente em seus artigos 188 e 189, que definem respectivamente que a “remissão, como forma de extinção ou suspensão do processo, poderá ser aplicada em qualquer fase do procedimento, antes da sentença” e que “a autoridade judiciária não aplicará qualquer medida, desde que se reconheça na sentença: [...] não haver prova suficiente da prática do ato. (BRASIL, 1990).

No que tange à remissão de alguns processos que envolvem adolescentes em conflito com a lei, acreditamos que este tipo de decisão poderia ser substituído pela aplicação de

medidas socioeducativas em meio aberto, uma vez que concordamos com as ideias de Volpi (1997) e Saraiva (2006) que defendem, pautados em seus estudos, que o cumprimento eficaz de uma medida em meio aberto, a exemplo de PSC e LA poderia reduzir consideravelmente a necessidade futura de aplicação das medidas de restrição de liberdade (Semiliberdade e Internação), dado o caráter educativo, preventivo e de proteção dos direitos do adolescente envolvido naquelas primeiras medidas. Isto nos faz questionar o que está acontecendo: estaria somente a população desacreditada da operacionalização e eficácia de toda e qualquer medida socioeducativa? Ou o poder judiciário também já comunga desta ideia?

Sobre a trajetória escolar dos sujeitos desta pesquisa, nenhum deles apresentou atraso significativo no início de sua vida escolar. Um, iniciou seus estudos aos quatro anos (Violão), dois deles aos cinco (Flauta e Guitarra) e outro (Bateria), aos seis anos. Contudo, ao adentrar no programa de Semiliberdade, Flauta e Guitarra estavam evadidos da escola; Violão e Bateria estavam estudando nas dependências do Centro Educacional Masculino onde se encontravam internados, porém antes de serem acautelados nesta Unidade, também se encontravam fora da escola, conforme registros em suas pastas individuais.

No momento da pesquisa, Guitarra e Bateria estavam cursando o 6º ano do Ensino Fundamental; Violão e Flauta cursavam o 5º e o 7º ano respectivamente. Considerando suas idades, observa-se que a defasagem escolar é um fenômeno comum entre estes adolescentes que estão em conflito com a lei, dado este já apontado em pesquisas nacionais e em estudos realizados por autores como Gallo e Williams (2008) e Volpi (1997), dentre outros. Nos dados observados no Panorama Nacional o percentual dos adolescentes entrevistados não alfabetizados atingiu o índice de 8%, sendo que no Nordeste 20% dos adolescentes entrevistados declararam-se analfabetos, enquanto no Sul e no Centro-Oeste, apenas 1%. Nestas duas últimas regiões, 98% de adolescentes infratores são alfabetizados e, assim sendo, no contexto nacional, entre todos os adolescentes analfabetos, 44% destes encontram-se na Região Nordeste (BRASIL, 2012).

Este dado é representativo e preocupante para a situação dos adolescentes em cumprimento de medida de Semiliberdade em Teresina-PI, uma vez que, segundo as informações constantes nos instrumentais de pedagogia, é cada vez menor o número de escolas que disponibilizam classes de alfabetização inicial para jovens analfabetos, como podemos observar no trecho a seguir retirado do instrumental de psicologia destinado a comentários sobre a educação dos adolescentes.



Hoje na reunião das técnicas, as pedagogas relataram que visitaram duas escolas da comunidade, a escola X e a escola Y. Nas duas não existem classes de alfabetização inicial e por conta disso os adolescentes que chegaram nesta semana não serão matriculados na comunidade, eles deverão ser alfabetizados aqui dentro da unidade e só posteriormente deverão ser matriculados na escola regular. Na reunião levantou-se a possibilidade de tornar a sala de aula de reforço da unidade em um anexo do colégio Z<sup>8</sup> para que se tenha uma escola funcionando regularmente na Semi, como acontece no CEM.

Entendemos que uma escola funcionando regularmente dentro das dependências da Unidade de Semiliberdade poderia ser uma estratégia para aqueles alunos que chegam no programa e não tem possibilidades de estudar na comunidade por diversos fatores, entretanto isto seria um retrocesso, uma vez que estaríamos construindo uma escola nos moldes assistencialista e de segregação, tal qual aquelas comentadas por Mendes (2006), como instituições totais. Além disso, prejudicaria sobremaneira a socialização destes adolescentes e comprometeria notoriamente sua inclusão escolar, legitimada em documentos legais.

Não obstante essas considerações, embora atualmente não exista na lei a defesa da criação desta estratégia, também não há um impedimento, posto que o ECA, em seu artigo Art. 120, anuncia que no regime de semiliberdade o adolescente poderá realizar atividades externas, independentemente de autorização judicial, sendo obrigatórias a escolarização e a profissionalização. Para tanto, no primeiro parágrafo deste mesmo artigo, está disposto que “devendo, **sempre que possível**, (grifo nosso) ser utilizados os recursos existentes na comunidade”. E quando não for possível, a exemplo do que agora comentamos? O que se deve fazer? Nas discussões acerca das políticas públicas voltadas para crianças e adolescentes não encontramos claramente uma resposta, talvez na prática ela será dada pelos programas de Semiliberdade e outros que envolvem as medidas socioeducativas, sem no entanto se ter a comprovação de que será uma resposta adequada à situação ou não.

Sobre a repetência e a evasão escolar, estes foram fatos presentes na trajetória escolar de todos os adolescentes desta pesquisa, que já repetiram o ano pelo menos uma vez em sua vida escolar, com exceção de Violão que apresenta somente histórico de evasão, mas que também pode ser incluído entre aqueles que “fracassam” na escola. Na revisão da literatura de pesquisas sobre jovens em conflito com a lei, Volpi (1997), Zanella (2010), dentre outros, constataram que o fracasso e evasão escolar são acontecimentos comuns na vida de adolescentes autores de atos infracionais.

Consta nos registros da unidade que a interrupção dos estudos aconteceu com maior

---

<sup>8</sup> Os algarismos são aqui utilizados para garantir o sigilo das instituições.

frequência a partir do quinto ano do Ensino Fundamental, sendo que os motivos citados para a evasão escolar referem-se a agentes diversos, tais como a expulsão por indisciplina, a ausência de vagas e o envolvimento com drogas e práticas de atos ilícitos e, ainda, em razão de apreensão no Complexo da Defesa e Cidadania e na Internação Provisória. Contam ainda, fatores como os jovens citarem não gostar da escola, a desmotivação, a dificuldade de compreensão dos conteúdos e os problemas de relacionamento com os educadores, bem como a mudança de bairro.

Dois dos adolescentes participantes do estudo, Guitarra e Bateria, foram expulsos da escola em algum momento de sua trajetória de escolarização, por motivos principalmente de indisciplina. Vale ressaltar que no caso de Violão embora não haja expulsão formal de nenhuma instituição em que estudou, há registro no seu prontuário de que a diretora da última escola que ele frequentou conversou com sua responsável para sugerir que ela o transferisse, por suspeitar que ele havia praticado um furto nos arredores da escola usando o uniforme escolar.

Esses dados indicam que o sistema escolar apresenta uma disposição a excluir estes adolescentes em conflito com a lei, contrariando os direitos adquiridos que defendem tão claramente a democratização do acesso à escola. Na realidade, o que se observa na dinâmica escolar é que muitas vezes tenta-se impor uma regra e uma ordem à atuação de cada adolescente, numa lógica excludente, pois estes jovens são vistos como "incapazes" de aprender e de conviver no ambiente escolar.

De acordo Arroyo (2007) e Zanella (2010), é possível perceber a fragilidade do discurso de defesa da educação como um direito de todo cidadão quando se observa a relação entre a escola e a criança e/ou jovem considerado violento e/ou indisciplinado. Na opinião de Miguel Arroyo (2007, p. 793), com a qual concordamos, isto acontece talvez por que não se tenha bem definido os conceitos de direito e cidadania, que “[...] foram colocados em um plano tão abstrato que não são capazes de incorporar cidadãos e direitos concretos, infâncias concretas, contextualizadas”. Ser cidadão e ter direitos parece que se tornou algo relativo e seletivo. Somente aqueles que seguem as normas e leis cívicas podem usufruir dos direitos à escolarização, ao conhecimento, como um usufruto do seu direito e um exercício de sua cidadania.

Isto posto observamos que a publicação de prerrogativas legais para proclamar igualdade de direitos, por si só não legitima a sua prática e se torna pouco eficiente diante de tanta exclusão a que vivem submetidos os adolescentes em conflito com a lei de nossa

sociedade. Nos dias atuais, apesar dos avanços legais e de todo um histórico de políticas públicas voltadas ao público jovem, ainda se tem dificuldade de reconhecer o adolescente que pratica atos infracionais como sujeito de direitos, principalmente no que se refere à educação. Volpi (2001b) afirma que isso acontece porque, segundo ele, a sociedade ainda percebe este adolescente como uma ameaça à ordem social e o desqualifica enquanto pessoa em desenvolvimento. Concordamos com o autor quando ele afirma que para a sociedade parece ser difícil reconhecer no agressor um cidadão.

Se assim procedermos, voltaremos à base da conduta tutelar que, por sua vez, é o eixo da Doutrina da Situação Irregular e, assim, voltaremos a duvidar da capacidade de autoria, de escolhas e de decisão destes adolescentes. Iremos mais uma vez enxergar pela ótica da “tradicional visão de infância sem fala, sem pensamento, pré-humana, pré-moral. Criança mais próxima do estado biológico-natural que do estado cultural, humano. Distante da condição de sujeitos de direitos humanos”. (ARROYO, 2007, p. 796)

Neste sentido, a democratização da escola será sempre um objetivo a ser alcançado, na medida em que estas posturas cerceiam qualquer pretensão de alicerçar o reconhecimento e a efetivação da escola como espaço verdadeiramente inclusivo. Parece-nos que o discurso daquilo que é defendido por lei, em especial o Estatuto da Criança e do adolescente, é tão frágil que não reverbera nas atitudes pedagógicas que também se fragilizam diante de um público com o qual se tem dificuldade de lidar.

## 5.2 Concepções de escola

Nesta categoria exploraremos as concepções dos adolescentes em cumprimento de medida de semiliberdade acerca da escola, partindo do pressuposto de que a maneira como esta instituição é concebida por estes jovens constitui um indicador de como se sentem em relação à mesma. A análise das falas deu origem a três subcategorias conforme o quadro a seguir.

**QUADRO 3** – Distribuição das subcategorias de respostas dos adolescentes em semiliberdade sobre concepções de escola

SUBCATEGORIAS	ADOLESCENTES
	Frequência
A escola como não cumpridora da função de educar	02
A escola como estratégia de re(viver) a liberdade	03
Escola: possibilidade de reconhecimento social e lócus de cidadania?	03

Fonte: Dados da Pesquisa

### 5.2.1 A escola vista como não cumpridora da função de educar

A compreensão de que a escola é um local próprio para a aprendizagem sistematizada nos faz esperar que, apesar de suas limitações, suas funções sigam na direção de educar o indivíduo para e ajudá-lo a superar qualquer condição de excluído do contexto social que ele possa vivenciar. Contudo isto nem sempre é contemplado e desta maneira a escola recebe críticas e é percebida como não cumpridora daquilo a que se destina como delatam a fala dos adolescentes a seguir.

[...] desentendimento, confusão dos moleques, das professoras brigando com os caras lá que bagunça, grita, falta aula demais. Vive só de greve aí. Aí o cara vai, chega lá num tem aula. [...] Tem uns cara aí que vive numa de boa e num sei nem se sabe das coisas da escola... também na escola num ensina só o que é bom não. Tem adolescente que aprende a roubar, a fumar na escola mesmo com as companhias, aí as companhia que leva para o mal caminho. Vai pra escola e fica é no pátio, na quadra. Essas coisas que eu já disse aí. **Violão**

[...] Bagunça demais, ninguém aprende nada ali não. Parece que só tem lei aí pra nós, nós somos obrigados a ir, mas não somos obrigados a gostar não. E quando vai obrigado aí é que é pior [...] **Bateria**

Tomando por base as obras e pontuações de Freire (2005) e Sacristán; Gómez (2000) que discorrem, entre outros pontos sobre a função da escola, no sentido de facilitar e estimular a participação ativa e crítica dos estudantes nas diferentes tarefas que se desenvolvem na sala de aula e no ambiente escolar como um todo, observamos que as falas dos adolescentes apontam para a possibilidade da escola não estar cumprindo sua cátedra.

A fala do adolescente Bateria, além de demonstrar um descrédito em relação ao papel educativo da escola, refere-se principalmente ao ato de estudar como uma obrigação legal, como de fato o é pela determinação do Estatuto da Criança e do Adolescente, conforme o artigo 120, parágrafo 1º.

Acreditamos, contudo, que esta fala do jovem esteja mais atrelada ao conhecimento que ele tem do fato de que a sua frequência na escola pode contribuir positivamente para o abreviamento da sanção judicial, já que este dado é informado em relatório técnico enviado ao juiz regularmente a cada seis meses ou de maneira extraordinária, sempre que o magistrado solicitar, e o adolescente têm noção deste fato e talvez por isso se sinta impelido a ir para a escola.

[...] Diz que é pra gente ir pra aprender. A professora aqui fica dizendo “Oh tem que ir pra escola, tem que estudar, quem ta aqui tem que estudar, no estatuto ta dizendo, o juiz quer saber”, mas quem é que guenta. Tem que dizer isso aí é na escola também, lá é muito é ruim. **Bateria**

Ainda na perspectiva da falha da função da escola, os adolescentes denunciam uma indiferença da escola em relação a eles e ao que acontece com eles no seu interior, conforme é possível constatar na fala a seguir:

[...] Lá você estuda se quiser... tem uns professores que ainda diz para o menino estudar, para melhorar de vida, ficam dizendo que tem muitas oportunidades aí, se o cara estudar. Mas eu não vejo nada não. Tem nem emprego, nem nada. Nem ensina a ler direito, o cara faz o que quer... vai no dia que quer... ninguém nem conversa, diz nada. Tem moleque lá que é muito é adolescente infrator e ninguém faz nada. Pega no pé só de uns e de outros não. A escola devia era ver isso. Por isso eu digo é que não faz nada e aí eu não gosto mesmo não. Tenho nem vontade de ir, eu não gosto da escola não, tia. **Violão**

O desabafo do adolescente reflete o que afirmam Abromovay e Rua (2002), a partir de outros autores que definem os distintos tipos de violência praticados pela escola, pois este se sente discriminado em relação a outros colegas que não apresentam como ele o rótulo de adolescente infrator. Além disso, a escola não parece suprir seus interesses. Outro aspecto que se sobressai na fala de Violão é que a escola não consegue despertar sua vocação ontológica, como diria Freire (1978). Essa compreensão da escola não pode, portanto, despertar nele o desejo de frequentá-la, o que é, em parte, compreensível.

### 5.2.2 A escola como estratégia para re(viver) a liberdade

De maneira geral, os adolescentes também veem a escola como a possibilidade de reviver a liberdade, pela probabilidade de sair da Unidade de cumprimento de medida e estar, mesmo que algumas horas, em outro ambiente onde se sintam livres e possam se ocupar, já que se sentem ociosos na Unidade de Semiliberdade. Suas falas são pontuais no sentido da necessidade de ver pessoas, de interagir e de divertir-se, acreditando que na escola assim possam fazê-lo.

[...] ah a escola significa o cara sair daqui, sei lá. Eu não me lembro direito, mas eu acho que é pra sair daqui mesmo, porque a gente passa o dia todinho aqui dentro e aí na escola o cara pode dá uma volta, distrair a mente. **Flauta**

[...] e também ficar só aqui dentro, dá certo não. O cara não faz nada aqui... aí sai pelo menos para escola, não é não? ver gente... ficar aqui só olhando para os educadores, dá certo não. **Violão**

[...] Mais é quando eu estou zoadado daqui, aí eu vou. Mas é pra sentir a liberdade mesmo, porque aprender, eu fico é perturbado. [...] Só é bom porque nos saímos daqui mesmo. **Bateria**

As falas destes adolescentes nos fazem pensar qual a importância que cada um deles atribui a escola, ao que poderiam e/ou deveriam aprender lá. Parece que o ir para a escola é uma questão de normatividade, ou seja, esse jovem vai para a escola para cumprir as regras estabelecidas pelo programa socioeducativo, mas o estar lá e, conseqüentemente, o que ensinam ali, é como se não fizesse sentido, não havendo porquê continuar nesse espaço, como vemos em algumas alocações a seguir.

[...] Eu vou dizer bem aqui pra senhora, eu só assisto aula dia de segunda e terça. Na quarta eu já num assisto direito e na quinta e na sexta é que eu não assisto mesmo, fico lá só com os caras. Às vezes eu fico dentro da escola e as vezes fora. Tem sexta que não tem aula. Quinta até os professores já tão zoados. Aí nós ficamos na rua, damos um rolé por ali e pronto. Quinta já está todo mundo cansado, só pensando na curtidão do final de semana. **Bateria**

Na busca de proposições pedagógicas viáveis de serem efetivadas em sala de aula para amenizar a indiferença do aluno frente ao processo de ensino e de aprendizagem, encontramos elementos na tendência que fundamenta a educação inclusiva como um currículo flexível, atenção ao contexto, responsabilidade coletiva, estratégias novas e favoráveis ao aprendizado, contribuição ao sucesso escolar de todos, entre outros, como bem pontuaram Sanches e Teodoro (2006).

### 5.2.3 Escola: possibilidade de reconhecimento social e lócus de cidadania?

Apesar de declararem que não dão tanta importância para a escola e a denunciarem como sendo uma escola indiferente a eles, não cumpridora da sua função de educar, nos discursos produzidos pelos adolescentes, alguns deles apontam a importância da escola para a

vida e para o futuro. E esta estimacão está ligada a possibilidade de mudança de vida, de um futuro melhor e de exercer a cidadania, ou seja, como algo que possibilite construir caminhos para o atendimento de suas satisfaoes, com melhorias das condioes de vida em que estão inseridos, no estado de privaao de liberdade.

Isto nos remete às colocaoes de Abromovay e Rua (2002, p.42) que afirmaram que escola, dependendo de sua postura que frente ao aluno pode servir-lhe como uma via de acesso ao exercício da cidadania ou, contrariamente um mecanismo de exclusão social. “Na primeira perspectiva, a escola, a educaao e o processo de ensino-aprendizagem funcionam como uma espécie de salvo-conduto moral, um passaporte para a entrada na sociedade.”

Nas alocuoes de alguns sujeitos desta pesquisa  possível perceber que mesmo não tendo muita compreensão e clareza acerca dos conteúdos escolares formais, e as vezes não os valorizando, como veremos numa categoria mais adiante, eles vão  escola porque acreditam que esta instituiao pode ajudá-los a mudar e melhorar de vida.  como disseram Flauta e Guitarra.

[...] A escola serve para orientar mais, serve para d sabedoria, para a pessoa assim... para o cara ficar mais esperto com o que v. Quando cara para de estudar as pessoas não dão ponto não, chama logo  de vagabundo, diz que não quer nada com a vida. Não  não? **Flauta**

[...] Ah a escola serve para ter uma vida melhor no futuro. Para aprender o ensino da gente e ganhar a vida mais na frente. Arranjar um meio de vida melhor, porque todo mundo diz que essa vida que a gente leva não d certo, não ? Só da cadeia ou então na morte. Mas desse jeito eu vou para escola para vê se eu mudo não ? **Guitarra**

 luz de nosso referencial, isto aparenta ser uma questão de realismo baseado na lógica, posto que o adolescente deve estudar para ter um diploma e um bom emprego; com um emprego deve-se ter dinheiro e, conseqüentemente, uma vida considerada “normal”, dentro dos padrões dominantes de nossa sociedade, que vive sob o imperativo do consumismo que irremediavelmente está atrelado ao poder. Conforme sinalizam Castro e Guareschi (2007), o lugar de exclusão que ocupa o adolescente em conflito com a lei, além de estar relacionado a fatores econmicos, diz respeito sobretudo  necessidade de firmar-se e pertencer ao mundo reconhecidamente como sendo “alguém”, e esta “identidade” pode esta associada ao “ter”.

Quanto a estas questoes ambas ficam evidentes na fala do jovem Flauta que diz que as pessoas não valorizam quem não estuda. Não obstante, a alocuao do adolescente Guitarra

nos remete a sua crença de que o estudo dá possibilidade de ser através daquilo que pode proporcionar. Dirigindo-se a esta pesquisadora, este adolescente mencionou

[...] Oh a senhora aí... só no ar-condicionado, não é não? Estudou não foi não? **Guitarra**

Esta fala nos remete as colocações de Freire quando o autor fala de uma consciência ingênua que pode ser superada na experiência educativa em que o conhecimento produzido forneça aos sujeitos instrumentos necessários a isto, o que pode acontecer através de uma educação libertadora que alcança o sujeito para condições de participação cidadã. E quanto a esta possibilidade de a escola servir ao nascimento de um cidadão, os adolescentes também a pontuaram como podemos constatar a seguir:

[...] serve para ensinar, para educar, serve para eu me afastar dessa vida não é? para eu ser um cidadão, para eu crescer, ser cidadão, não fazer as coisas erradas. Assim essas besteiras que nós fazemos e aí vem pra cá, pro CEM e aí perde a liberdade. Estudar serve pra ser bacana, assim de verdade, não dever nada, ficar numa de boa, sem maldade no coração, ser bacana mesmo, assim numa de boa, num tem? É isso. **Violão**

[...] para a gente ser cidadão do bem, se afastar do mal, das coisas erradas é isso, é pra aprender. **Guitarra**

Com isso constatamos que mesmo os adolescentes apresentando algumas concepções negativas da escola, eles também a concebem como um lócus fundamental para a cidadania? Mas que cidadania, se pelas suas colocações eles nem sabem o significado deste termo, já que o associam ao “não fazer coisas erradas”, demonstrando repetidamente suas limitações em termos de entendimento de conteúdos mais formais, e a internalização do discurso social de que eles não são cidadãos, não são sujeitos de direitos, como bem enfatizam Volpi (2001b), Saraiva (2006), Sposato (2001), entre outros? Para tornar-se cidadão precisa se distanciar das práticas erradas, esta é a compreensão. Esta é a marca da exclusão e o demonstrativo da necessidade urgente da inclusão na perspectiva do exercício da verdadeira cidadania composta por direitos civis, políticos e sociais.

Conclui-se, pois, a partir de tudo que foi exposto nessa categoria que a escola provoca estado de contradição nos adolescentes que ora a percebem como local de possibilidades, ora como lugar de desafetos, desinteresse, discriminação. O que podemos perceber é que a escola é assim mesmo e não o é somente com esses sujeitos, mas com todos aqueles que são “diferentes”.



### 5.3 Concepções do adolescente em cumprimento de medida de semiliberdade acerca da inclusão escolar

Conforme orientação da entrevista semiestruturada, todos os adolescentes desta pesquisa foram questionados a respeito de seu conhecimento acerca da definição de inclusão escolar, contudo nenhum deles emitiu qualquer concepção sobre este termo, declarando unanimemente desconhecerem o seu significado, ainda que este tenha sido tão difundido nos discursos dos mais diferentes estratos da população, na mídia e sob várias formas outras.

Além disso, documentos nacionais e internacionais de grande repercussão, a exemplo da Declaração Universal dos Direitos Humanos (1948), da Conferência Mundial de Educação Para Todos (1990), da Declaração de Salamanca (1994), da Declaração Internacional de Montreal sobre Inclusão (2001), da Constituição Federal (1988), do Estatuto da Criança e do Adolescente (1990) e da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (1996), como discutido no corpo teórico deste trabalho, apontam os benefícios da inclusão social e educacional. Poderíamos, então, questionar; como eles não sabem?

As negativas dos adolescentes podem claramente ser observadas em suas falas.

[...] Sei não tia, vou mentir. **Flauta**

[...] Inclusão, sei não. Nunca tinha ouvido falar não. **Violão**

[...] Sei não, só sei o que a senhora falou mesmo lá no começo. **Guitarra**

[...] Rapaz eu to ligado, mas eu não sei o que é essa parada aí não. **Bateria**

Mesmo após termos pontualmente esclarecido o significado do conceito de inclusão educacional, conforme as orientações daquelas normativas acima elencadas, ainda assim todos os adolescentes declararam não se sentirem incluídos nas escolas onde estão regularmente matriculados, como podemos constatar pelos seus termos.

[...] Desse jeito que a senhora falou, eu não sinto não. A maioria das vezes, eu não sinto não. **Flauta**

[...] Sinto não. Não vejo ninguém fazer nada lá não. **Violão**

[...] Não, hum não. Me sinto não. **Guitarra**

[...] Rapaz sei lá, mas acho que eu não acho não. Não tem isso não. **Bateria**

Percebemos nas falas dos sujeitos que o discurso sobre a inclusão não os alcançou, nem mesmo aquele difundido na instituição educacional. O fato é que quando a inclusão é vivenciada, ainda que não se conheça o conceito, se consegue sentir seus efeitos, a partir de atitudes, comportamentos, olhares, enfim, da aceitação.

Como afirma Fortes-Lustosa (2011), não é suficiente a garantia do direito à educação, à inclusão, somente em termos legais, faz-se necessário o real envolvimento dos distintos atores no processo. Entretanto, cada um subjetiva a inclusão a seu modo e, na escola, isso não é diferente. Notamos, portanto, que se não é vivenciada, não pode ser reconhecida.

O modelo da inclusão concebe a educação como ato que está acima de uma prática circunscrita por métodos, currículos e didáticas meramente prontas e engessadas; busca entender a condição humana em suas aspirações e supõe um movimento circular e criativo caracterizado por mudanças advindas das interações entre todos os membros das escolas e seus co-participes; assinala a necessidade de inserção social. As transformações devem ser imperiosas sob a ótica de quem vivencia a escolarização e também de quem apenas a observa ou espera dela seus bons resultados. (MANTOAN, 2006, CARVALHO, 2005, FORTES-LUSTOSA, 2011, STAINBACK; STAINBACK, 1999, FERREIRA, 2005). Assim, quando todas as práticas da inclusão existirem nos termos em que são propostas elas poderão ser convalidadas pelos próprios alunos através de vivências em ritmo de aprendizagem, superando todas as contendas e desencontros que impedem a escola de adotar nova postura e gestão de serviços propostos pela política de educação inclusiva.

#### **5.4 Aspectos dificultadores da inclusão escolar do adolescente em semiliberdade**

No geral, os adolescentes que fizeram parte desta pesquisa informaram que a experiência escolar é negativa e parece estar ligada a um sentimento de mal-estar e de desgosto pela escola, mesmo para aquele que revelou que gosta de estudar.

Esta concepção que reflete negativamente na inclusão destes jovens no contexto escolar pelas suas falas, parece-nos estar associada, essencial e genericamente às violências da escola, como: as interações negativas com os professores e colegas veladas pelo preconceito e o estigma; ao sentimento de ser “diferente” e de assim serem tratados, a presença de violência

física, drogas e insegurança no contexto escolar, ao fato de considerarem as aulas pouco atrativas e alheias aos seus interesses e, ainda, ao sentimento de vergonha por estar em cumprimento de Medida Socioeducativa. Fatores estes que denominam nossas subcategorias, apreendidas a partir das falas dos sujeitos.

**QUADRO 4** – Distribuição das subcategorias de respostas dos adolescentes em semiliberdade que indicam pontos dificultadores da sua inclusão escolar.

SUBCATEGORIAS	ADOLESCENTES
	Frequência
As interações negativas com os professores e os colegas	04
Violência física, insegurança e drogas no contexto escolar	03
Aulas pouco atrativas, alheias aos seus interesses	04
Sentimento de vergonha por estar em cumprimento de Medida Socioeducativa	01

Fonte: Dados da Pesquisa

#### 5.4.1 As interações negativas com os professores e os colegas

Nesta subcategoria foram agrupados os relatos dos adolescentes que fazem referência à relação negativa que mantém com alguns professores e colegas, a qual foi apontada como um ponto dificultador da sua permanência e inclusão escolar, posto que esta relação sugere, pelas falas dos jovens, ser marcada por preconceitos, estigmas e demais atitudes de exclusão.

[...] É assim. Tem umas pessoas lá que me dão ponto, nem liga porque o cara tá aqui e aí conversa, é tudo normal, não tem nada demais, só na tranquilidade. Agora tem uns que não querem a convivência com o cara, fica tirando, olha desconfiado, acha que o cara não sabe dá amizade, oferecer a confiança, aí eles não ligam para cara, só tira mesmo. **Flauta**

[...] tirar o cara, ficar zuando, jogando terra, pensando que o cara é menor só porque num sabe de tudo. Mas ninguém sabe de tudo não é não? **Violão**

[...] ah, até agora quase nenhum professor não falou comigo. Num sei porque, eu nem sou danado na sala, tem muito menino lá que faz é muita bagunça, num cala a boca, fala só besteira e os professores falam é muito com eles. Só pode é ser porque eu to aqui, eu só acho que é isso. **Guitarra**

Como vimos no referencial teórico, pela perpetuação de um conceito preconceituoso que se difundiu socialmente acerca do adolescente que comete ato infracional, parece que tanto na sociedade como na escola existem dois grupos de adolescentes: o dos “marginais,

trombadinhas drogados” e o daqueles adolescentes “normais” que não se envolvem em práticas delinquentes. Pelos relatos dos nossos sujeitos, eles parecem se enquadrar no primeiro grupo, resultando disso as dificuldades de relacionamento entre eles e alguns de seus professores e colegas.

Os próprios adolescentes em situação de semiliberdade e que estão na escola regular reconhecem esta separação e se percebem indesejados e, talvez por isso, relatam que na escola se sentem:

[...] desagradável, sei lá. Sei explicar não tia .... [pausa], mas tem dia que é bom, tem dia que é ruim. Sei explicar não. Às vezes o cara se sente bem ai tem hora que não... sei lá. **Flauta**

[...] Me sinto bem, lá as vezes é meio bom, mas lá tem umas amizades e umas coisas que não me deixa ir pra frente. **Violão**

[...] Ah, eu me sinto é envergonhado. **Guitarra**

[...] Dentro da escola? Rapaz eu me sinto é mal, é muito mal. **Bateria**

Esses sentimentos parecem contribuir para a dificuldade desses adolescentes em serem aceitos na escola, onde, à luz do referencial teórico (SANCHES; TEODORO 2006, PEREIRA; MESTRINER, 1999), aparentam estar apenas integrados e onde são concebidos muitas vezes como perturbadores da ordem.

[...] Pensa que o cara é marginal, que vai assaltar lá dentro, hum lá nem tem nada pra assaltar. Aí assaltar pro cara ficar mais falado na escola, ninguém não é doido não, menino. Por isso, que a pessoa fica é quieto mesmo e nem tem vontade de ir. Roubar a gente rouba é na rua, lá na Morada do Sol<sup>9</sup>, não é em escola não. **Violão**

[...] tem o preconceito das coisas que eu já fiz, que eu estava fazendo lá fora. Ai as pessoas já ficam te olhando de outro jeito. **Flauta**

Percebemos que no contexto escolar destes adolescentes criou-se um estigma em relação a eles, independente da história particular de cada um. Como vimos, de fato, o histórico de vida destes jovens é marcado pela prática de atos infracionais e isto é divulgado de maneira hiperdimensionada, como pontuou Volpi (2001a) ao falar dos mitos que se

<sup>9</sup> Nome de um dos bairros considerados de classe média, localizado na zona leste de Teresina-PI

espalham em relação a estes jovens, com repercussão além do muro das escolas, o que corrobora para o seu isolamento.

Sobre os adolescentes em semiliberdade ou qualquer outro em conflito com a lei, o que analisamos é que muitas vezes tenta-se impor no contexto escolar uma regra e uma ordem à atuação de cada um deles, ou simplesmente desistem de sua participação na sala de aula e, até mesmo, na comunidade escolar, numa lógica excludente, pois estes jovens são vistos como "incapazes" de aprender, como "anormais" e potencialmente "perigosos".

Nos registros da Unidade onde realizamos nossa pesquisa constam que em uma mesma escola os educadores falam dos adolescentes ora como “quietinhos” e “bem comportados”, ora como “bagunceiros”.

[...] Hoje visitamos a escola do adolescente F e a Diretora falou que ele é muito comportado, não atrapalha as aulas e não dá trabalho nenhum, ele está indo muito bem e conversei com ele sobre isso no atendimento. Mas com relação ao adolescente B<sup>10</sup> ela falou que ele é muito bagunceiro, não presta atenção nas aulas e vive faltando, ele é muito desinteressado e quer mesmo sair da escola. **Relato de uma pedagoga da Unidade.**

Esta informação parece nos revelar que além de não refletirem sobre a presença do adolescente em conflito com a lei nas dependências da escola, muitos educadores também não o fazem em relação aos seus comportamentos. O que seus silêncios ou bagunças representam? O que querem dizer? Neste dado ainda há indícios de que o que se divulga muitas vezes é a concepção estereotipada do adolescente.

De acordo com Patto (1993), na escola, a concepção negativa dos professores em relação a alguns de seus alunos, em particular os considerados “fracassados” é compartilhada com os demais funcionários, consolidando assim uma “cultura de rótulos e estigmas” que pode predominar no contexto escolar.

No nosso entendimento, isso pode explicar o que acontece com o adolescente em cumprimento de medidas socioeducativas na escola, onde tradicionalmente utilizam parâmetros classificatórios para os educandos, como nas escolas especiais do século XIX. E esta rotulação não impacta estes indivíduos somente no seu processo de socialização e percurso individual de ensino e aprendizagem, mas reverberam também no desenvolvimento como ser humano de cada um, nos seus aspectos éticos e identitários apreendidos por si e também pelos outros.

---

<sup>10</sup> As letras alfabéticas foram usadas para preservar os nomes dos adolescentes. Propositadamente usamos F e B porque os adolescentes mencionados eram Flauta e Bateria.

De igual maneira a esta percepção de distanciamento, alguns dos sujeitos dizem sentirem-se inferiorizados por muitas vezes terem uma imagem reduzida ao ato que cometeram e assim toda transgressão “típica de infratores” ser atribuída a si. Como vemos na fala do adolescente Violão.

[...] Acha que o cara é daqui e aí vai pra lá fazer coisa errada. Mas não é não. Às vezes o cara vai aprender, aí todo de errado é o cara. Um dia, estavam fumando maconha lá no banheiro. Eu estava lá, nem trisquei e aí já foram dizer que era eu, só porque fiz essas coisas aí. Essas coisas aí que a senhora sabe, que ta aí nesses documentos aí da minha pasta. A senhora sabe. Esses atos aí. Aí ficam dizendo que foi o cara e nem foi. Pensa que danado é só nos, mais lá tem é um ‘bucado’ de capeta também. **Violão**

Embora esta informação possa nos causar sobressalto, por percebermos o fato aparente de que a instituição escolar destinada à formação das juventudes não tenha uma disposição, a priori, acolhedora para com os jovens em cumprimento de medida socioeducativa, isto por outro lado não nos sugere que pudesse ser diferente, pois, na escola, estão presentes as mesmas ideias, sentimentos e atitudes preconceituosas e estigmatizantes que circulam na sociedade sobre o jovem autor de ato infracional, tão fomentadas e discutidas até mesmo em meios de comunicação em massa, a exemplo da TV que, como vimos, propaga os mitos que circundam em torno destes adolescente e acabam por prejudicá-los também nas escolas. A seguir algumas falas que ilustram este fato.

[...] Lá nos programas da televisão a senhora já viu como é. O S<sup>11</sup> só chama a gente bandido, é marginal, que nós estamos aqui só engordando. Ah tia, as pessoas veem, a família da gente também vê, aí diz lá o que a gente faz e o que não faz, nem sabe de nada. Aumenta que só as coisas. Tem coisa que é verdade mesmo, tem uns adolescentes que é adolescente é só no nome, mas manda é na comunidade é toda, as pessoas só fazem o que ele diz, mas aí não é todos não. Só um é que manda e os outros é que tem que obedecer. Desse jeito como é que diz que tudo é marginal? **Guitarra**

[...] Deve ser os outros que fala alguma coisa, tem a televisão também que fala direto em nós. Quando os meninos fogem lá do CEM, aí já sabe fica todo mundo na desconfiança, só na imaginação. **Flauta**

É como já discutimos, o adolescente em conflito com a lei, deixa de ser sujeito de direitos e sua identidade é reduzida somente ao ato infracional que cometeu, ele é diferente e

---

<sup>11</sup> A letra alfabética foi usada para preservar o nome do apresentador do programa de TV a quem o adolescente se referiu.

essa é a sua diferença. E à luz de nosso referencial, o diferente é visto como desigual, como inferior, tem características desabonadoras. E isso é sentido pelo público alvo desta concepção, que muitas vezes apresenta um sentimento de revolta pela percepção de si como desqualificado, como podemos constatar na expressiva fala a seguir.

[...] Quem é que dá valor pro adolescente infrator, que rouba e que até mata? Os policia quando vê fica logo pensando maldade, já quer logo é da umas taponas, faz logo é encostar o moleque no muro. Lá na escola não encosta não, mas pensa, eu duvido. Olha logo é pra gente, fica é com medo. Aí a gente fica é naquela, calado mesmo. As pessoas não acreditam na gente não, chama é bandido mesmo, só deseja a cadeia pra nós. Nós merecemos mesmo, mas tem uns que querem mudar, mas é difícil, pode é entrar na igreja, viver com a bíblia na mão que ninguém acredita, nem aqui, nem na escola, nem em lugar nenhum. Por isso que eu digo que não é do mesmo jeito, a diferença é essa. **Guitarra**

Considerando esta conjuntura, observa-se que, mesmo na atualidade, em que se fala tanto em igualdade de direitos e oportunidades, a escola aparenta ter dificuldades em incluir este alunado considerado “diferente”. O que se percebe é que as ações escolares têm problemas em se preocupar com ele e em lhe dar atenção. O que existe, como bem explica Skliar (2001), é uma obsessão pelo outro, pela sua diferença ou fração de diferença.

No que tange ao adolescente infrator, a preocupação refere-se ao ato infracional que ele cometeu, se é usuário de entorpecentes, se é reincidente e que medidas socioeducativas já cumpriu, como se estas respostas unicamente identificassem quem é aquele jovem. O que ocorre é que geralmente, na sociedade, a pessoa é tida como “diferente” de maneira errada. Por exemplo, conversa-se com o deficiente físico como se ele não compreendesse, fala-se com o adolescente infrator (ou se esquiva dele) com medo de se tornar vítima. Isso porque se deixa levar pelas aparências e pelo estigma difundido socialmente.

Sobre este último ponto, sabemos que nem a existência das leis, dos discursos (científico, ético e político) ou das políticas públicas voltadas ao assunto, por si só legitimam a aplicabilidade dos fundamentos teórico-metodológicos da inclusão escolar numa concepção de educação de qualidade para todos, na qual as diferenças são consideradas e compreendidas. A realidade exige uma postura mais assertiva, democrática e, sobretudo, verdadeira, guiada pelo modelo relacional proposto por Stoer e Magalhaes (2011).

Neste contexto, vale lembrar ainda que as diferenças podem apresentar significados distintos em todos os ambientes, sobretudo na escola onde se “aprende” e as diferenças são construídas, conceituadas e repassadas de acordo com a interpretação da maioria. E este fato

se figura numa prática contraditória à implementação da inclusão, já que predominantemente a diferença é disseminada como algo negativo, como já dissemos, ou mesmo como anormalidade, o que contribui para a marginalização e interiorização de grupos minoritários.

Ainda no tocante àquela verbalização significativa do adolescente Guitarra, quando ele diz “nós merecemos mesmo”, parece ter sido introjetado o discurso social dominante que atribui ao adolescente em conflito com a lei o papel de algoz da sociedade e deseja-lhe uma punição máxima ou que lhe aconteça algo semelhante ou proporcional ao que ele praticou, como nos alerta Saraiva (2009).

De igual modo, percebemos que os adolescentes muitas vezes também atribuem a si, às suas limitações o fato de não conseguirem sucesso escolar, não sendo, portanto, capazes de analisar criticamente o contexto no qual estão inseridos, como vemos nas palavras de Bateria.

[...] Eu boto fé que eu não aprendo mais nada não, a cabeça já tá perturbada dessas coisas da vida, da vida da cadeia. Às vezes eu boto fé que não é a escola não, é nós mesmo, o caminho que nós pegamos, o caminho das tretas, das paradas erradas. Para ter conserto só se for um milagre, a escola num conserta ninguém não. Se duvidar faz é piorar, depende de cada qual, porque cada qual assim faz o que dá no pensamento. Se o pensamento é estudar, aí estuda, se o pensamento é bagunçar, aí não tem jeito não, cai só na vida da zoação. **Bateria**

Com relação ao silêncio dos jovens, interpretados muitas vezes pelos educadores como bom comportamento, aqui o percebemos de maneira diferente e acreditamos que muitas vezes é fruto da falta de interesse do educador e dos demais alunos em comunicar-se com estes adolescentes, como foi percebido na fala dos sujeitos, quando eles foram questionados a respeito de sua relação com os seus professores.

[...] Ah, é bom. Eles me tratam bem. Ninguém mexe comigo não. Eles ficam na deles e eu fico na minha. Não tenho o que conversar não, tia. Tem uns professores que até conversa, mas tem outros que são zangados, já chegam de cara feia, sem tranquilidade. **Violão**

[...] Tem vez lá que eu entro lá na sala, assisto a aula todinha lá, digo nada e eles não perguntam nem meu nome, nem nada. E eu fico só lá mesmo. [...] É como eu lhe falei mesmo. Eles quase não falam comigo. Eu me sinto normal assim, fico pensando ... mas aí é só nada mesmo. Eu deixo quieto. **Guitarra**

[...] Ah, é bacana, eu sento lá no fundo da sala. Eu não dou trabalho a eles não. **Bateria**



De acordo com Dubet (2003), em função de tensões da própria escola, o aluno pode tomar esta atitude e servir-se do retraimento e isolamento da comunidade escolar, para preservar sua autoestima e dignidade. Estas posturas, na visão do autor, com o qual concordamos, podem ser estratégias amenas de auto exclusão, de anteciparem algo que presumidamente aconteceria.

Vemos este fato com preocupação, uma vez que a dialogicidade é basilar na efetivação de uma boa educação e na constituição de uma relação inclusiva. Freire (2005) pontua que a educação como prática libertadora só se constrói a partir do diálogo. Se na relação professor-aluno, apenas um fala, notoriamente o professor, corre-se o risco de termos uma educação alienadora que reproduz os valores e cultura dominantes.

Creemos que as relações na sala de aula constituem-se como um aspecto central no processo educativo, posto que podem motivar os discentes a explorarem favoravelmente o ambiente escolar e a lidarem com maior facilidade com as oportunidades sociais e de aprendizagem que a escola pode oferecer. Entretanto, a inexistência de diálogo, o isolamento e as relações negativas podem gerar um ambiente escolar ansiogênico e até mesmo agressivo, fazendo com que muitos alunos percam o interesse em envolver-se nas atividades desenvolvidas na sala de aula ou na escola como um todo.

Volpi (1997), Assis (2001), Pereira e Sudbrack (2009), entre outros, evidenciam que o fracasso escolar do adolescente em conflito com a lei pode estar relacionado, entre outros fatores, ao desentendimento com os professores e colegas e esta dificuldade de estabelecer uma relação pode favorecer a ampliação do grupo de amigos, somente com aqueles, em muitos casos, ligados também mundo infracional, ao lado de quem se sentem pertencentes e iguais. Nesse sentido, quando questionados a respeito das relações com os colegas, os adolescentes relataram:

[...] Eu falo com o pessoal lá. Só não falo com os que quer tirar o cara. Aí, esses ai, eu não falo não, não é não? **Violão**

[...] Ah eu não falo com quase ninguém lá não. Só falo com uns dois ou três, lá. Eu gosto de conhecer as pessoas aos poucos. Não gosto de ir me entrando assim logo não. Também não gosto muito de ficar falando de mim também não. Pra mim tem que ser é devagar mesmo, a pessoa não pode se mostrar logo de cara assim não, pra não cair no julgamento, na maldade das pessoas de aí falar nas costas. **Guitarra**

[...] bacana, é legal lá os caras da turma. Lá tem um bocado de cara igual assim a eu e a gente se diverte bacana. Ah, a gente se dá numa de boa, as

vezes a gente sai de lá pra fazer as paradas, pra que mentir? Mas não é só parada do mal não, é qualquer parada pra curtir e aí se dá todo mundo numa de boa mesmo, quando não é pego não é? Cada um tem seus parceiros, cada um na sua e aí ninguém se tromba não. Eu dou preço mesmo, só pros meus parceiros mesmo. **Bateria**

Diante desta situação, vemos que existe uma ambiguidade do estigma, por ele afetar a relação dos adolescentes com os professores e colegas não somente no sentido destes últimos acreditarem naquilo que a sociedade difunde e que lhes causa medo, mas também na possibilidade do adolescente utilizar-se do conhecimento deste medo e deste estigma para praticar atos de indisciplina na escola e fomentar o que já esperam dele e, de certa forma, se fazer presente, reconhecido e respeitado.

[...] Ah um bocado de gente que olha diferente paro o cara. Parece é que tem medo. Aí esses aí eu num falo não. É bom que nem fale mesmo. Porque se mexer comigo, eu num vou dispensar. **Violão**

[...] Mas eu acho assim na escola, as pessoas têm tipo um medo, um medo de acontecer alguma coisa, de eu fazer alguma coisa... essas besteiras aí. Nada haver. Do jeito que eu sou... que to pagando medida e posso fazer alguma coisa, os outros que num estão também podem. **Guitarra**

[...] Eu já peguei foi prova lá dos outros e botei foi o meu nome lá. A prova ta toda respondida aí eu apago o nome da menina ou então do cara e boto logo é o meu. E quando o cara o coloca logo o nome assim, aí fica é melhor. Eu boto fé que eles têm é medo, mas é bacana. **Bateria**

Cella e Carmargo (2009) mostraram que os educadores e demais profissionais do contexto escolar demonstram receio em relação ao perigo que os adolescentes em conflito com a lei podem trazer para dentro da escola e, em razão disso sentem medo, o que é compreensível dado a contextualização dos fatos. Em virtude disso, os professores têm dificuldade em bem desenvolver seu trabalho junto a estes jovens, mas não apenas em decorrência do medo, mas também pelo sentimento de angústia que os assola muitas vezes.

Diante disso, parece-nos que a vivência desse medo leva o professor a isolar a si e ao outro, bem como a fragmentar o seu trabalho reforçando um ciclo em que ora existe o estranhamento da escola face ao adolescente em conflito com a lei, ora este adolescente estranha e se afasta da escola ou nela permanece apenas integrado.

Assim, esta situação se apresenta de maneira bem complexa, posto que as atitudes dos seus autores (adolescentes-professores-colegas) se retroalimentam e, desse modo, não pode

ser percebida, sobretudo no contexto escolar que tem a pretensão de incluir a todos, como algo fechado, engessado e desconexo da realidade social e histórica. As relações nas escolas possuem padrões transversais e dependerão da maneira como cada indivíduo irá experimentar suas experiências e vivências particulares.

Na próxima subcategoria trataremos da presença das drogas e violência física no contexto escolar, vistas pelos adolescentes como algo negativo com repercussões também negativas para a inclusão escolar.

#### 5.4.2 Violência física, insegurança e drogas no contexto escolar

Como indubitavelmente a escola não está imune aos fatores externos a ela, um clima hostil permeado pela violência física, drogas e insegurança, também surgiu nos relatos dos adolescentes como um ponto negativo da escola e que pode estar impedindo sua permanência e inclusão escolar.

Três dos jovens sujeitos desta pesquisa descreveram o ambiente escolar como um local vulnerável, desordenado, apontando que tal percepção concorre para que sua experiência com a escola seja negativa. Os adolescentes indicam nos seus relatos que a escola constitui-se como um lugar onde tudo pode acontecer, desde simples discussões entre professor e aluno até algo mais grave em decorrência da permissividade e desordem, conforme observamos em suas falas:

[...] Ah, tem todo tipo de briga, discussão, briga de violência de murro, briga dos alunos, briga do professor com o aluno, só de falar alto mesmo, esses aí não briga de violência não. Briga, confusão, treta mesmo. **Flauta**

[...] Tem brigas direto. Até as meninas brigam lá direto. E não é só puxando os cabelos não. Dão é murro mesmo, dão chute. Igual gente vê na televisão. As meninas não brincam não, tia. Briga por tudo, até pelos meninos. Tem menina que briga até pelos drogado. Parecem os meninos, daqui uns dias, elas vão dá é tiro, igual as menina lá do CEF. **Violão**

[...] Ah, tem cara que entra armado. **Bateria**

Como observamos, os adolescentes denunciam uma falência de regras que poderiam limitar os acontecimentos violentos, sendo bastantes críticos em relação a isso, como podemos notar na afirmação de um dos adolescentes que denuncia:

[...] Lá não tem muitas normas não. Na escola tia, é igual na rua, tem segurança não... oh vou dizer bem aqui uma coisa pra senhora... a senhora num sabe de nada não... aqui dentro mesmo... como é que os meninos chegam aqui com as coisas... celular, dinheiro, cordão? A senhora pensa que eles pega é na escola? .... não é não. Mas aí o cara sai, diz que vai pra escola e as vez nem vai, ou as vezes vai e pula é o muro com os outros de lá e vai para a rua e depois chega aí com as coisas. Aí não é melhor não é ir para um emprego não, não é não? vai pra escola e aí vai é aprontar e presta desse jeito? No meu modo de pensar as coisas num presta não. **Violão**

Por esta fala, parece que na escola prevalece a desordem, sugerindo a existência de autoridades fracas e/ou descompromissadas com a manutenção de um local absolutamente favorável à aprendizagem.

Sobre a existência de violência no espaço escolar, Abromovay e Rua (2002) afirmam que apesar da escola ser um local dedicado à educação e à socialização por excelência, transformou-se em cenário de agressão, autoritarismo e desrespeito mútuo que pode, no nosso ponto de vista comprometer o desejo do aluno em fazer parte deste contexto, sobretudo quando este educando, no caso os adolescentes em conflito com a lei, já vive uma realidade permeada pela violência física, quer seja entre o grupo de amigos, quer seja na família ou em outros lugares onde vivenciam relações sociais.

Em sua pesquisa, Macedo e Bomfim (2009) relataram que a violência no espaço escolar é de conhecimento tanto dos alunos como dos professores; que os tipos de violência mais comuns são as brigas, os xingamentos, as atitudes de discriminação e o preconceito ligados à raça e à questão de gênero. Um dado que nos chamou atenção na pesquisa destas autoras foi o fato de que para 80% dos professores entrevistados a violência que se manifesta dentro da escola, decorre principalmente da falta de estruturação familiar, o que impediria a escola de cumprir o seu papel social.

Isto nos faz perceber que no âmbito das relações externas, a escola de certa forma responsabiliza a família e suas condições de vida pela evasão escolar da criança e pelo seu insucesso escolar, independentemente do motivo, seja ele interno à escola ou não, numa perspectiva similar a proposta da integração que responsabiliza apenas o aluno pelo seu malogro escolar. Isto revela uma distância da proposta da educação inclusiva que atribui a toda a comunidade escolar qualquer falha no processo do educar, considerando que ninguém está imbuído de total autonomia frente às questões relativas à escola.

Ainda, mediante as falas tão contundentes dos sujeitos e nos remetendo ao referencial teórico, constatamos que a presença da violência, da insegurança e das drogas nas escolas fere

o que defendem as políticas públicas atuais voltadas a proteção do público jovem, mais precisamente o Estatuto da Criança e do Adolescente, orientado pela Doutrina da Proteção Integral, que decretou o controle e a percepção da violência dirigidas à criança e ao adolescente a órgãos como a escola e a família. O fato pois, sinaliza mais uma vez o descumprimento da legislação e aí nos questionamos: se a lei não garante a segurança dos adolescentes que está intimamente ligada a defesa da sua vida e da integridade humana, qual sua ingerência sobre a garantia da efetiva educação para todos?

De igual maneira, outras perguntas nos ocorrem neste momento: o que as escolas têm feito para prevenir esta situação e assim compactuar com aquilo que defende a educação inclusiva em suas normativas, por exemplo, de oferecer condições e recursos necessários ao aprendizado, já descritas neste trabalho? Não seria esta violência um demonstrativo da fragilidade da escola e, por conseguinte, a urgente necessidade de mais teorização e pesquisa sobre este fato?

Segundo Abromovay e Rua (2002), diante das situações de violência, a escola geralmente adota medidas repressivas, o que não soluciona o problema, na opinião das autoras, com as quais concordamos. No mesmo sentido, de acordo com um dos sujeitos desta pesquisa, poucas são as atitudes da escola para prevenir ações de violência no seu interior. Quando questionado a respeito deste assunto, o adolescente Violão declarou que:

[...] não tem muita coisa não. Teve uma reunião com as mães. Só me lembro disso aí mesmo... é .... é foi isso aí. **Violão**

Acreditamos que conectado a muitos fatores sociais, este cenário de poucas estratégias que tenham legítimos objetivos de prevenção como prática institucionalizada, favorece também o aparecimento de drogas na escola, conforme declarado pelos adolescentes como ponto negativo desta instituição.

[...] Tia, tem droga lá no colégio. Os meninos lá todos fumam maconha. Pula o muro e ficam todos lá, só fumando. Ninguém diz nada. Tem segurança não. É paia. Na hora das aulas e também na hora que fecha a escola ainda ficam meninos lá. **Flauta**

[...] Tem cara que entra com droga, tem bagunça. **Bateria**

Como vimos, os estudos de Volpi (1997), Assis (2001), Pereira e Sudbrack (2009), entre outros, evidenciam que o fracasso escolar dos adolescentes em conflito poderia estar

relacionado entre outros fatores à exposição à violência, à drogadição e ao sentimento de insegurança.

Nos mesmo sentido, em sua pesquisa Gallo e Williams (2008) constataram que a baixa frequência escolar do adolescente em conflito com a lei estava associada, entre outros fatores, ao número de reincidências, ao uso de armas e de entorpecentes, sugerindo, assim, que a escola desempenha um papel importante no complexo e multifacetado fenômeno da delinquência juvenil, ou seja, na concepção destes autores, a escola é apontada como fator de proteção à conduta infracional de adolescentes.

Tomando por base esta informação e fazendo um paralelo com as vozes dos adolescentes desta pesquisa, consideramos um desafio à escola manter-se como fator protetivo se no seu interior existirem elementos, como a droga e a violência, que tornam negativa a vivência escolar do público infantojuvenil, ou seja, que limitem ou prejudiquem o desenvolvimento desses indivíduos. De igual maneira, avaliamos estas informações como um risco de que a escola torne-se além de um espaço aversivo que pode contribuir para a evasão, um fator de ímpeto à prática de atos infracionais, como sinalizou o adolescente Violão na sua fala, mencionada a seguir:

[...] Tem uns caras aí que vive numa de boa e não sei nem se sabem das coisas da escola... também na escola num ensina só o que é bom não. Tem adolescente que aprende a roubar é a fumar na escola mesmo ... com as companhias ... aí as companhias que leva pro mal caminho.... Vai pra escola e fica é no pátio, na quadra, ... essas coisas que eu já disse aí. **Violão**

Com isso percebemos que a escola passa por uma crise no seu papel, e compromete a expectativa que toda a sociedade, em especial, os alunos têm a respeito desta, enquanto um espaço favorecedor da mobilidade social, da aprendizagem e da possibilidade de trabalho.

Assim, esta colocação nos apresenta dois pontos que merecem ser ressaltados: primeiramente, denuncia enfaticamente uma escola que vai de encontro ao que propõe uma educação inclusiva, a qual a convida a cumprir seu papel de educar e promover o conhecimento. Concomitantemente, chama a escola à reflexão e a desenvolver ações necessárias à resolução da problemática e que envolvam toda a comunidade interna e externa aos muros escolares, como propõe também a educação inclusiva.

#### 5.4.3 Aulas pouco atrativas e alheias aos seus interesses

Com esta subcategoria, vemos que todos os adolescentes foram unânimes em declarar que não estão satisfeitos com as aulas ministradas em suas escolas. Os quatro adolescentes pontuaram desinteresse pelas aulas, adjetivando-as como “chatas”, “bestas” e “inúteis”, como observamos em suas falas.

[...] Sei lá, às vezes, os professores ensinam umas besteiras lá que não presta pra nada... **Flauta**

[...] assisto só algumas, umas é porque não tem, as outras é porque eu saio mesmo, porque umas são chatas demais, só ensina umas coisas lá. Gosto muito não. Fico sem paciência. A professora fica dizendo umas coisas lá que ninguém nem entende, ninguém nem liga, eu mesmo não ligo não, vou mentir. Às vezes eu acho besteira, não tem? Aí manda a gente ler... tem cara que não sabe nem ler direito. **Violão**

[...] Fico lá observando o movimento, os alunos bagunçando, os professores brigando e aí tem aquelas aulas, às vezes não diz nada pra gente, aí a gente vai para lá pra ver se aprende, pra se distrair das coisas, mas faz é pensar mais. **Guitarra**

[...] Agora dá muita impaciência vê a professora só escrevendo no quadro. Tu é doido! No começo da semana a gente tem mais coragem, depois bate a preguiça de ficar lá dentro só ouvindo aquelas aulas. **Bateria**

Em seus estudos, Adorno (1993) aponta que a baixa escolaridade e a evasão escolar, não são apenas uma característica peculiar de jovens que trilham a delinquência e pode estar relacionada com o fato de que a escola apresenta velados meios de expulsão, como o oferecimento de um espaço escolar abstinente, desinteressante, desmotivador e destituído de emoções e atrações lúdicas.

Em seu trabalho, sobre a formação do educador para atuação com o adolescente em conflito com a lei, Cella e Carmargo (2009) mencionam, por meio de uma fala de uma professora com experiências com adolescentes em conflito com a lei, a necessidade de desenvolver trabalhos em grupo, utilizando técnicas que permitam a interação, a exemplo de músicas e pinturas e demais estratégias que se afastem da ideia de ensinar algo pronto e acabado e se aproximem daquilo que possa prender a atenção do adolescente e forneça-lhe informações que façam sentido para o seu cotidiano.

Constatamos que existe uma necessidade dos docentes em preocuparem-se menos em diferenciar tabelas periódicas, operações matemáticas e fonemas e divulgarem informações

sobre o mundo, a saúde, a atualidade, as doenças, a escola, e a partir disso estimular reflexões sobre melhores condições de vida, de higiene, de habitação, trabalho e de projeto de vida.

Neste vértice, evidenciamos que numa escolarização de adolescentes, a prática pedagógica não pode estar limitada aos conteúdos das séries, mas deve ultrapassar este limite com trabalhos que abordem conteúdos básicos aplicados a situações-problemas do dia a dia da sua realidade, que sejam capazes de oferecer suporte para o retorno ao ensino formal e à vida em comunidade. Nossa experiência no trabalho com adolescentes infratores e suas próprias falas acima mostram que estes jovens não vão à escola para simplesmente aprender matemática, português e as demais matérias clássicas, existem outros motivos: eles querem encontrar pessoas, interagir, desenvolver suas habilidades pessoais e descobrir coisas novas através de atitudes também diferenciadas, como sugere o adolescente Flauta.

[...] Aprender mais coisa também. Ah, eu gostaria de aprender a tocar música, assim aquele coral de cantar, sabe, que lá não tem. Eu até conversei com a diretora, mas ela não quis não. **Flauta**

Nesta fala notamos não apenas a sugestão de uma prática pedagógica diversificada, mas também uma denúncia contra a postura da educadora que se traduz como avessa à proposta da educação inclusiva que diz que todos na comunidade escolar devem ser ouvidos e que devem participar do projeto curricular levando em consideração os contextos social, cultural e econômico nos quais o currículo se desenvolve. Como ressaltamos na teoria, a inclusão prescinde uma gestão participativa e práticas educativas democráticas que possam contribuir para a elaboração e execução de uma organização escolar que possa assegurar iguais possibilidades de aprendizagem a todos.

Ao adotar uma proposta pedagógica dinamizada de acordo com o grupo discente, a escola pode envolver o adolescente em atividades que podem ir além do seu dia a dia e de seus interesses individuais. Entendemos que isto voltado ao adolescente em conflito com a lei seria de grande valia, uma vez que poderia contribuir para o aumento de interesse do jovem pela escola, para a elevação de sua autoestima e ainda suscitar nele o sentimento de pertencimento ao grupo escolar.

Neste sentido, a escola pode adotar um protagonismo pedagógico através do qual toda a metodologia e discurso do professor podem oportunizar atividades de desenvolvimento humano a partir da crença de que o adolescente em conflito com a lei é capaz, trabalhando na



dimensão de sua autopercepção e autoconfiança, como defende a proposta do protagonismo juvenil que vai ao encontro do que também defende a educação inclusiva.

Coadunamos com Derval (2006) que afirma que as reformas educacionais sempre fracassarão se apenas fizermos leis, regulamentos e textos-livros e o professor continuar desenvolvendo as mesmas práticas que sempre desenvolveu a vida inteira. Como afirma o autor, o professor precisa ser um animador social, no sentido de criar situações novas que favoreçam o aprendizado, que estimule a realização de novas atividades e conclame os alunos a desenvolvê-las e implementá-las.

Os adolescentes valorizam e se interessam por este tipo de ação, o que pode ser evidenciado na fala do adolescente Violão narrando uma atividade de grupo na sala de aula.

[...] Ah, quando é pra fazer alguma coisa lá, na sala lá com todo mundo, aí é bom. Aí separa assim oh, as cadeiras, aí fica todo mundo espalhado assim oh... uns no canto acolá, outros ali. Aí fica só uma bagunça, mas aí é bom.  
**Violão**

Como vimos no referencial teórico, para a efetivação da inclusão educacional faz-se necessário focar em ideias de como apoiar as qualidades e as necessidades de cada um e de todos os alunos na comunidade escolar, para que se sintam acolhidos e seguros no grupo, ou seja, desenvolvam sentimento de pertencimento. A heterogeneidade do alunado deve ser pensada e percebida como uma situação natural, posto que esta convicção pode permitir a todos na escola, sobretudo aos docentes, a adoção de diferentes níveis instrumentais e atitudinais como recursos intrapessoais e interpessoais que beneficiem a todos os alunos.

Mais uma vez tomando como referência o trabalho de Cella e Carmargo (2009), constatamos através das falas dos nossos sujeitos, a pertinência da pontuação das autoras que reconheceram que, na maior parte das vezes, o adolescente se desinteressa pela escola pela tendência a generalização e homogeneização do conteúdo programático, pela despreocupação com as diferenças por parte dos educadores e, em especial, pela atitude de muitos em ignorar os sinais de desinteresse dos alunos pelo aprendizado ou pelo que está sendo ministrado.

Neste sentido, não há como não perceber o papel de destaque que o professor ocupa nesta questão e, assim sendo, tal qual Alarcão (2001, p. 22) consideramos que a professoralidade ultrapassa a dimensão meramente pedagógica, haja vista que o professor em sendo um ator social, desempenha sua atividade articulando dimensões sócio-político-administrativo-curricular-pedagógicas. Assim, é preciso cuidar da formação deste professor, já

que a compreensão sobre o desenvolvimento profissional docente não deve ser apenas para o exercício da cidadania, mas também “para viver a cidadania, na compreensão da realidade, no exercício da liberdade e da responsabilidade, na atenção e no interesse pelo outro, no respeito pela diversidade...”.

Aliás, não é incomum os professores falarem da deficiência de sua formação para lidarem com contextos inesperados. Muitos deles, inclusive, certificam que são preparados para receber somente classes idealizadas, o que se distancia da realidade atual, em função de tantos contextos que se nos apresentam na atualidade como a indisciplina, a delinquência, a violência, o envolvimento do adolescente com a lei, entre outros fatores.

Os professores necessitam estar preparados para aceitarem estes adolescentes e sua condição especial de aluno. O trabalho deve ser pensado além da existência da diferença, que é o fato de eles estarem em cumprimento de medida socioeducativa. Os adolescentes não devem ser pensados como “alunos problemas”, mas como jovens em formação que têm o direito a uma aula dinâmica, que traga novos conhecimentos, reflexões e possibilidades de crítica.

Neste contexto, no entanto, não temos aqui a pretensão de atrelar a tarefa de inclusão escolar do adolescente em conflito com a lei unicamente ao trabalho do professor, mas a toda uma conjuntura social, política e educacional. Afinal, um olhar sobre o funcionamento da escola tradicional revela que esta instituição mantém, assim como com o seu corpo docente, uma relação hierárquica de distanciamento e, em razão disso, o modo de gestão e a organização do processo de trabalho escolar exclui a participação deste profissional, que muitas vezes não possui ingerência sobre seu trabalho.

Esse contexto aponta como desafio à escola promover uma gestão mais horizontalizada e coletiva da vida escolar, que orientará a comunidade escolar, assim como o processo de ensino-aprendizagem a partir da qual serão apontados os objetivos de trabalho, o modo de funcionamento dos dispositivos criados e a dinâmica de intervenção dos diferentes segmentos e grupos de alunos.

#### 5.4.4 O sentimento de vergonha por estar em cumprimento de Medida Socioeducativa

Um dos adolescentes mencionou que se sente envergonhado de estar na escola, porque está cumprindo medida socioeducativa. Com isso analisamos que esse sentimento pode prejudicar a permanência e conseqüente inclusão deste na escola, posto que isto pode implicar

no desejo de afastar-se do contexto escolar. Sua fala é bastante enfática, como podemos notar na resposta que ele emite ao questionamento de como se sente na escola.

[...] Ah eu me sinto é envergonhado. Ah, envergonhado de tá cumprindo medida socioeducativa. A gente faz essas coisas e aí aqui a gente não tem vergonha, porque é todo mundo igual, lá na escola não. A gente fica pensando um monte de coisa. Pensa na gente e no que os outros ficam pensando também. Não é bonito fazer o que a gente faz, e aí ficar se mostrando para o povo. Dá é vergonha mesmo. **Guitarra**

Na Psicologia, vemos que a vergonha é um dos sentimentos mais importantes para a experiência do indivíduo no mundo, uma vez que possui um papel regulador nas relações inter e intrapessoais. Um indivíduo pode sentir vergonha a partir da reflexão que ele faz sobre si mesmo ou a partir do pensamento que ele tem a respeito daquilo que os outros pensam dele.

Não raramente a vergonha, no entendimento popular, está atrelada à culpa, entretanto, esta última é íntima e ocorre quando o indivíduo avalia como negativa uma atitude que tomou ou um comportamento que adotou e pode sentir-se livre deste sentimento por uma ação própria em direção à reparação daquilo que o causou. A vergonha, por sua vez, é pública e depende da interpretação que o indivíduo faz de uma determinada situação que ele por si só não pode modificar, ou seja, ele sozinho não consegue reverter o sentimento de vergonha.

Para a pessoa sentir-se envergonhada, ela necessita realizar uma autorreflexão baseada em valores pessoais e sociais que quando não atingidos podem fazê-la experimentar o sentimento da vergonha ou não. Isso está condicionado à descoberta de que sua ação contrariou um referencial próprio ou social, e dependerá de uma tomada de consciência objetiva.

Neste sentido, pela fala de nosso sujeito, observamos que ele refletiu e seu sentimento de vergonha pode estar associado à consciência de que contrariou uma regra social e que em função disso é apontado, e que por isso ele é avaliado e identificado, como vimos na subcategoria das relações negativas entre os adolescentes e professores e colegas, na qual constatamos comportamentos preconceituosos e estigmatizantes dirigidos a estes adolescentes.

Outro sentimento, além da culpa, que se vincula à vergonha é a percepção que o sujeito tem da sua própria imagem que é projetada socialmente e este fator também ficou evidente na colocação de Guitarra que se sente diferente e inferior aos colegas de escola, e igual somente aos adolescentes da Unidade de Semiliberdade ou do Centro Educacional Masculino que também cometeram atos infracionais. Isso é possível percebermos através da

resposta que este adolescente forneceu quando lhe foi perguntado se ele se sente incluído na escola:

[...] Não... por que eu não sou igual a todo mundo. Lá todo mundo é igual e a diferença é porque eu sou... eu cumpro a medida socioeducativa, aí. A senhora vai me desculpando aí, mas eu não acredito nisso aí não. E se a senhora fosse eu, não acreditava também não. Ah sei lá tem um tipo de preconceito, até lá escola tem, em todo lugar tem. Só não tem entre nós mesmo, porque nós é que somos iguais e na escola nós somos diferentes mesmo. Pergunte bem aí pra qualquer um se esses adolescentes daqui se sente igualzinho aos outros alunos estudantes lá da escola. Eu não sinto não. Só sente só quem estuda lá na escola do CEM, porque lá só tem adolescente igual, tão tudo preso. **Guitarra**

Desta maneira o sentimento de vergonha deste adolescente parece estar muito ligado ao sentimento de inferioridade causado por opiniões negativas dos outros e, desta maneira, fica claro entender o seu, uma vez que, como já discutimos, tanto na escola quanto na sociedade existe uma visão muito negativa dos adolescentes em conflito com a lei. Por outro lado, há a evidência também de que ele tem consciência de que cometeu um erro, pois existe a questão da transmissão de valores por parte da família e da sociedade, valores muitas vezes transmitidos de forma inconsciente, mas que são absorvidos pelo indivíduo, que consciente, se envergonha.

Por tudo isso, não podemos deixar de concordar com este adolescente porque como podemos nos sentir incluídos se nossa imagem está aquém daquela esperada e aceita socialmente? Como nos sentir pertencente a um local onde nos sentimos inferior e este sentimento é rotineiramente reforçado?

### **5.5 Pontos facilitadores da inclusão escolar do adolescente em situação de semiliberdade**

Nesta subcategoria iremos abordar aquilo que foi apreendido das falas dos adolescentes que interpretamos como fatores que podem colaborar para sua permanência e inclusão escolar. De forma quase unânime os adolescentes apontaram dois fatores que se relacionam: a necessidade do cuidado do outro e a transformações pedagógicas envolvendo o modo de ensino e o currículo escolar.

**QUADRO 5** – Distribuição das subcategorias de respostas dos adolescentes em semiliberdade que indicam pontos facilitadores da sua inclusão escolar

SUBCATEGORIAS	ADOLESCENTES
	Frequência
Importância do cuidado do outro: sensibilidade e aceitação	03
Transformações na escola: ensino, currículo, valores e formas de interação	04

Fonte: Dados da Pesquisa

### 5.5.1 A importância do cuidado do outro: sensibilidade e aceitação

Um ponto observado com clareza na fala dos sujeitos é a necessidade de cuidado e atenção do outro no ambiente escolar, o que pode tornar a experiência da escolarização positiva e, conseqüentemente, contribuir para a inclusão destes jovens na escola regular. A base dessa questão parece ser as boas relações com os professores, funcionários e colegas, fundadas na dialogicidade e demais atitudes que promovam a interação, como podemos perceber nas falas a seguir.

[...] Tem alguns bacanas que ficam é perguntado por mim, quando não me vê por lá... olha teve um tempo que eu deixei de ir uns dias para a escola e aí o professor de história e o de matemática foram lá em casa perguntar a mãe porque eu não estava indo. Foi bacana. Eu estava lá em casa, não vou mentir, e eles conversaram comigo. Disseram rapaz volta para o colégio... ai eu respondi não cara dá mais não rapaz. Eu até chorei lá, oh. Os professores lá em casa.... Eles disseram assim: rapaz se tu não quiser voltar para a escola, vai para outra, mais não para de estudar não. Foi bom demais, e eu voltei para a escola depois. **Flauta**

Percebemos com esta alocação que o adolescente destaca boas recordações dos relacionamentos interpessoais que estabeleceu no ambiente educacional, especialmente com os professores. Parece-nos que relações interpessoais positivas geram nestes jovens sentimentos de apreço, de reconhecimento e, por conseqüência, a percepção de serem tratados de maneira personalizada.

Os adolescentes aprendem o esforço dos profissionais e dos colegas de classe em ensinar e a disponibilidade de cada um para ajudar no processo de aprendizagem e parecem se apoiar na avaliação positiva que fazem das relações interpessoais na escola.

[...] Tem uns moleques que ajudam os outros. Tem umas meninas que também ajudam nos trabalhos, aí é bom. [...] Atenção, não é não? **Violão**

[...] Ah, de vez em quando as vezes que o professor me chama assim e conversa para eu não fazer coisa errada, um professor fez isso e eu achei muito bacana da parte dele assim. Ele me chamou disse que sabia de onde eu era, que era para eu me esforçar, que eu podia mudar, que quando eu não entendesse era pra perguntar, perguntar qualquer coisa. Aí ele disse para eu falar mais também, porque eu sou calado mesmo. Aí disse que eu era muito novo e que era para eu estudar para eu ser qualquer coisa, até o governador de Teresina, se eu quiser. ‘Vichi’, ele falou foi um bocado. Bacana ele. Ele é o professor de ciências e na aula dele ele ensina bacana, da até pra aprender as coisas. **Guitarra**

Desta maneira, os adolescentes recomendam a importância do estabelecimento de uma relação afetiva entre os membros da escola, sobretudo entre aluno e professor durante o processo educativo; assinalam ainda a necessidade de aceitação do aluno com suas particularidades, com suas limitações como nos colocam Rodrigues (2006), Glat e Duque (2003), Mantoan (2003), Sanches e Teodoro (2006), Sasaki (1997), dentre outros que se detiveram no estudo da proposta da educação inclusiva.

O “saber conversar”, o aceitar e respeitar se definiu, como vimos no referencial, como ponto cruciforme na tarefa de ensinar e de conviver no ambiente escolar. Esses jovens reclamam por uma relação dialógica, envolvendo uma postura de escuta por parte dos educadores, de acolhimento a suas experiências de mundo, de humildade e de afetividade, conforme defende Freire (2005).

A sensibilidade da comunidade educacional em relação à aceitação destes adolescentes é de grande valia, uma vez que conforme os estudos de Volpi (1997), Assis (2001), Pereira e Sudbrack (2009), entre outros, sua trajetória é marcada por insucesso e evasão, sendo que um dos motivos é justamente o fato de não acompanharem as matérias de aula e de se sentirem incapazes, reconhecerem suas limitações e por essa razão necessitarem de um auxílio mais acurado, como observamos na fala a seguir que demonstra quão conscientes parecem esses adolescentes de seu baixo desempenho e de suas dificuldades em aprender.

[...] eu não entendo muitas coisas lá... nas aulas que os caras ficam calados eu não entendo muita coisa, eu estou muito adiantado, quer dizer atrasado, não é? Lá no CEM era de um jeito, agora nessa escola é de outro. Disseram que eu passei, mas agora é tudo diferente, sei de nada, aí fica difícil demais e quem é que vai da aula só para mim? **Bateria**

Ainda nos relatos dos adolescentes participantes dessa pesquisa apreendemos, que estes jovens além de sublinharem as atividades de participação, de colaboração e respeito, entre outras, como fundamento das relações, das práticas dos diálogos e da construção do conhecimento, também demonstram a relevância das interações amigáveis com os outros, numa perspectiva de como aprender a conviver com este outro.

[...] Tem que dá atenção para os alunos. Assim uma lição, um conselho pra gente. Muitas vezes ajuda. Tem que ensinar a ser quieto, fazer só o bem. Tem que levar o cara pra passear, fazer um passeio. Ficar só na sala, lá na escola é ruim. Tem que ensinar a respeitar, mas aí tem que respeitar o cara também, hora. Se a senhora num me respeitar eu não vou respeitar a senhora também não. **Violão**

Essas falas ainda indicam, pois, alguns aspectos da relação com educadores e demais alunos que poderiam favorecer a sua permanência na escola, promovendo, possivelmente, sentimentos de pertencimento ao espaço escolar. Contudo, a relação de cuidado deste outro foi apontada também como podendo advir da família, tal qual podemos constatar na expressão de Flauta ao revelar que, mesmo quando estava convicto de que não iria retornar à escola, assim o fez em decorrência do apoio da sua genitora.

[...] E não ia voltar não, vou mentir. Só voltei porque minha mãe ficava falando só nisso todo dia para o cara, aí eu pensei que ia voltar e voltei, mais não foi por mim querer não. **Flauta**

De maneira similar vemos que outro adolescente explica que vai a escola por orientação da avó que acredita que nesta instituição a pessoa possa mudar, aprender regras, educar-se para a vida. Em seus termos:

[...] Minha avó diz que a escola faz a gente virar gente de verdade e de vergonha. Então desse jeito eu vou para a escola. **Guitarra**

Para os adolescentes que estão cumprindo medida socioeducativa as relações familiares são bastante valorizadas, nos instrumentais da unidade, precisamente da área de psicologia, existe o seguinte questionamento: “quem você considera seu amigo e por que?”. Em resposta dada a esta indagação vemos que a grande maioria dos jovens responde que consideram amigos somente a mãe (não necessariamente a genitora, mas aquela que é tida

como referência materna), pois confiam somente nela. Embora esta não tenha sido uma das perguntas de nossa pesquisa essa informação foi ratificada nos dizeres de Violão.

[...] amigos? Ninguém tem amigo nessa vida não tia, amigo mesmo é só a família do cara, só a mãe do cara mesmo. Tia nessa vida que nós levamos ninguém tem amigos. Só parceiro que às vezes até te dá as costas, cabueta o cara. A família não. A mãe do cara, liga, dá preço... só mãe é que sofre mesmo. Só a mãe do cara está do lado do cara quando ele precisa, vai no juiz, conversa.

Assim como alvitra a proposta inclusiva, todos devem estar empenhados na direção da garantia da escola para todos e isto fica evidente nos documentos que a legalizam como Constituição Federal (1988), Estatuto da Criança e do Adolescente (1990), Declaração de Salamanca (1994) e da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (1996), dentre outros, que determinam que a educação é um dever de igual responsabilidade da família, da comunidade, da sociedade em geral e do poder público, ainda com atributo de prioridade absoluta. Isso evidencia a necessidade de empenho co-partícipe de todos e não apenas da comunidade escolar, especialmente do corpo técnico-pedagógico. Pensamos que todos podem incentivar e contribuir favoravelmente.

Os discursos dos adolescentes que compõem esta subcategoria revelam que estes jovens valorizam incentivos e relações em que o outro se mostra interessado neles, preocupado com seu desempenho, que lhes orientam, dão conselhos, são amigáveis. Em nossa opinião isto precisa ganhar corpo, se avolumar na escola e em todos os ambientes nos quais estes adolescentes estabelecem relações, posto que isto poderá refletir na importância que eles atribuem aos estudos, na maneira como eles se comportam no ambiente escolar, enfim na forma como o subjetivam.

Aliás, entendendo o adolescente como ser histórico, devemos considerar sua heterogeneidade construtiva e percebê-lo em contexto. Responsabilizar separadamente cada instituição por uma questão negativa que envolve o adolescente em conflito com a lei no contexto escolar, seria negar ou menosprezar os fatores socioculturais presentes em nossa sociedade.

#### 5.5.2 Transformações na escola: ensino, currículo, valores e formas de interação



Nesta subcategoria reunimos as colocações dos adolescentes oriundas das respostas dadas pelos mesmos, quando lhes foi questionado como seria a escola de seus sonhos, a escola ideal. Suas respostas foram expressivas e nos chamaram a atenção pelo fato de que aquilo que eles sugerem está muito próximo daquilo que defende a proposta da educação inclusiva comentada por tantos autores (JANUZZI, 2004, MENDES, 2006, MANTOAN, 2006, CARVALHO, 2005, FORTES-LUSTOSA, 2011, STAINBACK; STAINBACK, 1999) e defendida por leis. Se a educação para todos é algo tão divulgado e almejado e parece que de difícil implementação, isso nos faz questionar até que ponto a escola tem se mostrado sensível à nossa realidade, à complexidade social, à nossa cultura e a ela mesma?

Acreditamos que a escola precisa ser revista e trabalhada no sentido preponderante de seu caráter formativo em prol da construção e desenvolvimento da cidadania, em detrimento do caráter instrucional da instituição como propõem Derval (2006) e Freire (2005), entre outros. Pensamos o que o acesso reivindicado pela comunidade científica e diplomas legais, vai além da frequência e permanência na escola, perpassa pelo acesso aos bens culturais da sociedade de que todos devem se apoderar, como o conhecimento, as questões morais e sociais, as artes, as passagens históricas e o que mais conferirmos valor.

Para tanto, isto nos remete à importância de práticas escolares comprometidas com esta formação que não está explicitada nos currículos formais e, por conseguinte, nos expede à necessidade de transformações na escola com reverberações no ensino, currículo, valores e formas de interação, conforme o manifesto dos adolescentes a seguir.

[...] só uma escola onde eu pudesse estudar de verdade estaria bom pra mim tia. Estudar sossegado. Teria uma boa escola, uma quadra boa, uma biblioteca grande, uns colegas e professor para eu conversar, desabafar assim, ficar mais uns com os outros, aí era bom. Aprender mais coisas também. **Flauta**

[...] Seria uma escola que ensinasse o cara a fazer um monte de coisa. Não era só ler e escrever não. Ia até ensinar o cara a cantar e dançar raaagee [risos] aí era bom, ia era distrair a mente dos adolescentes, para eles não pensarem besteira, criar só a bondade no coração, a paz. Ia passear, fazer as gincana, jogar a bola apostado com outras escolas. Ia na casa do cara, ajudava o cara, a mãe do cara, a família do cara tudo numa de boa. Aí eu ia era valendo se o cara não ia pra escola [risos] ia era querer morar lá. **Violão**

Observamos que estes adolescentes sugerem uma escola que extrapole o espaço da sala de aula e dos próprios muros escolares, na qual a sociabilidade torna-se o elemento

prioritário e marcante. Fica claro o indicativo de processos educativos diversificados e atitudes transponíveis a vários contextos que muitas vezes não são apreendidos, reconhecidos e valorizados pela escola.

De igual maneira se manifestou o adolescente Guitarra sugerindo ainda a necessidade de que todos sejam tratados de igual forma no contexto escolar, onde também, na sua opinião, não deve haver violência e drogas.

[...] seria uma escola bem boa. Seria bom que todo mundo fosse igual a todo mundo, que todo mundo conhecesse todo mundo, falasse com todo mundo; que os professores se entendessem bem com os alunos; os professores ensinassem bem, coisas boas para a gente ter uma boa aprendizagem. Não ter nenhuma violência, nem cigarro, nem drogas, de ser bem limpo... Ah ensinar coisas mais boas. Por exemplo, assim a escola ensina a respeitar, então era ensinar de um jeito que a gente aprendesse de verdade, para vida toda da gente. Virar gente mesmo, assim de verdade. Não é? A escola não é pra ensinar a ser gente? Então tem é que fazer isso. **Guitarra**

Acreditamos que a reflexão que este adolescente emite a respeito da escola nos faz também ponderar que a educação escolar não pode, tal qual vimos no nosso referencial (MANTOAN, 2004, CORTESÃO, 2001, STOER; MAGALHÃES, 2011, CARVALHO, 2010) prescindir do respeito à diversidade, assumindo novos contornos numa perspectiva de superação da exclusão educacional, para que assim forme para a cidadania e possibilite a construção de valores democráticos de usufruto de todos.

O adolescente Bateria, a seu modo, também ratificou as idéias acima discutidas, sugerindo ainda a valorização do sujeito, o respeito e conhecimento do aluno além daquilo que demonstra em sala de aula.

[...] só penso mesmo que deveria ser uma coisa boa para fazer o cara mudar os pensamentos. Querer gostar, sem obrigação mesmo. Eu num sei não, só penso isso aí... Então se fosse mesmo assim para ser só no pensamento do sonho, a escola daria muito preço para o adolescente menor infrator pra ele mudar de vida na geral, bacana mesmo... Eu não sei não, mas o melhor mesmo seria ter que respeitar, num podia nem olhar de cara feia para o cara. Se ameaçasse ia logo era expulso. Ia botar era ordem, ser era o general. Ia da aula diferente, de um jeito mais bacana para o cara não enjoar, aí ia convencer o cara só na amizade, mudar o pensamento dele para o bem... só isso mesmo. Ah eu ia chamar a mãe do cara e mandar logo a moral pra ela, porque assim poderia melhorar também, e aí os professores e os diretores, todo mundo lá tinha que ser ligado que nem o vigia, saber logo é da vida de todo mundo, para poder chamar logo a atenção e deixar todo mundo esperto. **Bateria**

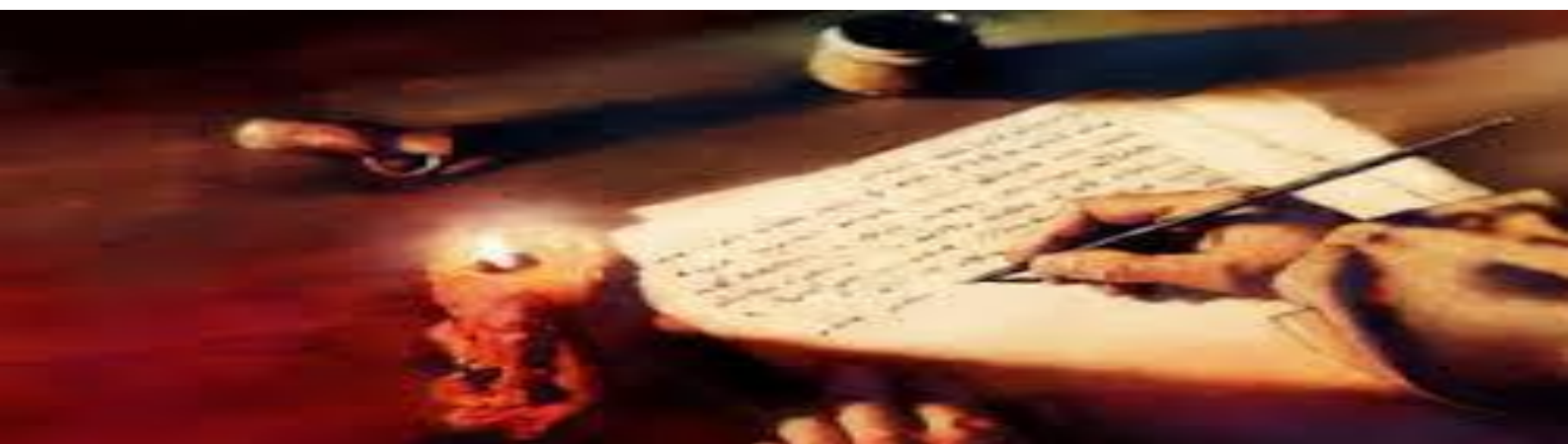
Assim, as expressões dos sujeitos desta pesquisa apontam para a necessidade da escola assimilar novas demandas sociais advindas da democratização do ensino e da emergência da inclusão educacional. Para tanto, esta instituição pode reestruturar o seu currículo, seu modo de ensinar, enfim sua política pedagógica. Tudo para que possa abraçar a diversidade que caracteriza seus agentes, ensinando-os e os formando para o exercício da cidadania.

A seguir traremos alguns pontos a título de considerações finais.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

De tudo ficaram três coisas:  
A certeza de que estamos sempre começando...  
A certeza de que precisamos continuar ...  
A certeza de que seremos interrompidos antes de  
terminar  
Portanto devemos  
Fazer da interrupção um caminho novo...  
Da queda um passo de dança...  
Do medo, uma ponte...  
Da procura, um encontro..."

Fernando Pessoa



## 6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Compor uma música não deve ser fácil. Escrever a letra, escolher a melodia, harmonizar elegendo os instrumentos musicais, enfim aprovar a versão final e contribuir para que ela seja útil e aprazível às necessidades de alguém. Pensamos nessa tarefa metaforicamente para dizermos o quão sinuosa foi a caminhada até aqui, o quão difícil foi afinarmos os pensamentos, orquestrarmos o tempo e fazer de tudo isso algo com uma sonoridade agradável. Mas enfim, chegamos a esta etapa e não com questões conclusivas, mas apenas com algumas compreensões acerca do nosso estudo que teve como objeto as concepções do adolescente em situação de semiliberdade acerca da sua inclusão na escola regular de Teresina-PI.

O desejo pela temática nasceu de experiências de trabalhos desenvolvidos junto a estes adolescentes e de leituras voltadas ao aperfeiçoamento deste fazer profissional, mas, sobretudo, da necessidade de conhecer melhor como se dá a relação da escola com o adolescente em conflito com a lei na atualidade em que tantos comentários e discussões surgem no entorno da defesa de uma educação para todos e, de uma educação inclusiva com propostas bem delineadas e asseguradas por diplomas legais de repercussões a nível mundial. Ou seja, pretendíamos saber se a escola está incluindo este adolescente. Não obstante, gostaríamos de alcançar este conhecimento, não sob a ótica do corpo de educadores das escolas, mas dos próprios jovens, que figuram como público desta política educacional.

Embora no Brasil o conceito de inclusão escolar tenha sido, e ainda o é, prioritariamente relacionado ao processo que deva garantir aos alunos com deficiência (física, intelectual, visual, motora), transtornos do espectro autista e altas habilidades escolarização na rede regular de ensino e que esta possa ajudá-los a superar suas limitações, em nossa revisão teórica, constatamos que o alunado a que se reporta a proposta da inclusão pode ser qualquer indivíduo que dela necessite, mostrando-nos desta maneira que a ação educacional deve ser equacionada no sentido de se buscar o rompimento de barreiras que impeçam o aluno de aprender, sejam elas dadas em função de aspectos inerentes ao próprio aluno ou devido a outros aspectos como os sociais e econômicos, ou uma organização desfavorável do próprio sistema educacional que, no seu gesto corriqueiro de padronização, desconsidera as particularidades de cada aluno e a heterogeneidade da escola, o que culmina na exclusão de alguns discentes.

Neste sentido, este estudo teve como objetivo geral investigar as concepções do adolescente em cumprimento de medida socioeducativa de semiliberdade acerca de sua inclusão na escola regular de Teresina-PI e, como objetivos específicos: conhecer o perfil do adolescente inserido na medida socioeducativa de semiliberdade; identificar a concepção de escola para os adolescentes em semiliberdade; analisar as concepções destes adolescentes cumprindo medida de semiliberdade acerca da inclusão escolar; descrever quais os aspectos que dificultam a inclusão do adolescente em semiliberdade na escola e compreender quais os pontos facilitadores da inclusão escolar destes adolescentes.

O contexto empírico desta pesquisa deu-se através de procedimentos metodológicos qualitativos que nos oportunizaram a estruturação das informações em torno de 05(cinco) categorias de análise: os adolescentes em medida de socioeducativa de semiliberdade: como eles se mostram; concepções de escola; concepções do adolescente em cumprimento de semiliberdade acerca de inclusão escolar; aspectos dificultadores da inclusão escolar do adolescente em semiliberdade e pontos facilitadores da inclusão escolar do adolescente em semiliberdade.

No tocante ao perfil dos adolescentes que cumprem medida socioeducativa de semiliberdade em Teresina, constatamos que eles se apresentam predominantemente com idades que variam entre 15 e 17 anos; foram criados em famílias monoparentais somente com a presença materna; possuem condições socioeconômicas desfavoráveis; usam com frequência ao menos um tipo de droga ilícita, notoriamente a maconha, seguida do crack; todos são reincidentes nas práticas de atos infracionais, os quais são cometidos sobretudo contra o patrimônio. Suas trajetórias escolares são abalizadas por constantes repetências, evasões e algumas expulsões e defasagem idade-série, corroborando assim com as informações teóricas de que estes acontecimentos são comuns na vida de adolescentes autores de atos infracionais.

Estes resultados são suficientes para afiançar o adolescente em conflito com a lei como público alvo das propostas da educação inclusiva, ao passo que também revelam a desconsideração da lei que defende tão claramente o acesso deste público à educação.

Sobre a escola, os sujeitos da pesquisa revelaram uma concepção paradoxal, ora a percebendo como possibilidades de sociabilidade, encontros e mudança de vida, ora como local de indiferença a si e como campo de preconceitos e discriminações. É como se estes jovens incorporassem o discurso social de que a escola é importante para a vida, para a construção de saberes que podem levar a mudança do sujeito, mas quando lá se encontram

não conseguem vivenciar esta preleção, sentindo ao contrário reverberações dos tipos de violências que encontram no contexto escolar, sobretudo a simbólica. Ou seja, os adolescentes conseguem reproduzir o discurso da importância da escola para terem um futuro melhor, mas não conseguem encontrar o sentido e o prazer em estudar, em permanecer na escola, em virtude da maneira como está sendo praticada a educação, ao que indica, ainda com modos similares a reprodução de uma cultura e saber dominantes, com currículos rígidos e engessados, como nos revelou este trabalho.

Estes são fatores encontrados como dificultadores da inclusão escolar do adolescente em semiliberdade, associados ainda às interações negativas com os professores e os colegas e o sentimento de vergonha por estar em cumprimento de medida socioeducativa, sendo este último bastante associado à consciência que aquele jovem possui de que infringiu uma regra social e que em função disso é apontado de maneira estigmatizante como “diferente” e como menos merecedor de uma política de atenção efetiva.

Desta maneira não nos causa estranheza o fato de que nenhum adolescente desta pesquisa tenha emitido qualquer concepção cognitiva sobre a inclusão escolar, declarando unanimemente desconhecê-lo o seu significado, o que evidencia que uma lei não necessariamente legitima uma prática, são necessárias mudanças, atitudes, para que somente desta maneira a inclusão possa ser vivenciada e reconhecida pelos seus resultados.

Vemos assim, a necessidade premente de fazermos valer os propósitos da educação inclusiva que, entre outras postulas, defende a participação de todos na escola, a colaboração, o respeito e o desenvolver do sentimento de pertencimento. Isto em prol da verdadeira formação, da superação da marginalidade, da construção de sujeitos críticos e comprometidos com o bem comum. Desta maneira, a ação pedagógica que acredita na possibilidade da educação como artífice na construção da consciência crítica para impulsionar as ações humanas em busca de um mundo melhor não pode deixar de atentar para a necessidade de um currículo dinâmico, voltado à diversidade, com conteúdos contextualizados, na perspectiva da relação homem-mundo.

Este seria um fator cruciforme favorável a inclusão escolar do adolescente em semiliberdade, como também o estabelecimento de uma relação de atenção e cuidado voltados a eles no contexto escolar, além de demais ações que possam enriquecer o currículo, o modo de ensinar, enfim o fazer pedagógico. Isto tudo entendemos como a necessidade de relações mais horizontais no contexto educacional entre educandos e educadores, entre educadores e educadores, entre educandos e educandos, enfim entre todos, para que possa se estabelecer

diálogo, acolhimento, escuta mais qualificada e atenta e sensível à existência do outro; fatores, no nosso entendimento, primordiais para a construção do saber.

Neste sentido, vemos com clareza que o exercício educativo tem um caráter formador de tal maneira que o ensino burocrático de conteúdos oficiais não pode se dar sem o interesse do educando. As informações deste trabalho apontam a necessidade de conteúdos dinâmicos que respeitem as experiências dos alunos e a necessidade do professor incorporar a afetividade em sua prática docente.

Pelo que estudamos, porém não podemos atribuir ao educador todas as responsabilidades da concretização da escola inclusiva, posto que este profissional, assim como os jovens, também sofre as influências do contexto, o que nos permite entender sua dificuldade em desenvolver atividades absolutamente satisfatórias, democráticas e afetivas. Os problemas enfrentados na escola e pela escola devem ser olhados sob o prisma do contexto sócio histórico no qual está inserida.

A formação de educadores para promoção de uma escola comprometida com a mudança social faz-se indispensável. E, de igual maneira, que defendemos a importância do respeito ao educando, aos seus saberes, a sua cultura, a sua diferença; os educadores também precisam ter considerados os seus medos, angústias, dificuldades e anseios. Assim, acreditamos que a reforma na educação em prol de uma escola inclusiva, requer muitas ponderações e, sobretudo, mudanças a nível do quadro social mais amplo e pensamos ainda que os próprios adolescentes em conflito com a lei podem ser sujeitos coparticipes desta mudança, se percebidos como sujeitos de direitos e se impulsionados a isso.

Enfim, pensamos que enquanto a comunidade escolar e a sociedade como um todo não forem capazes de se destituírem de alguns preconceitos através da informação; enquanto os adolescentes em conflito com a lei não saírem da invisibilidade ou serem vistos apenas vinculados a atos de violência e não forem distinguidas as suas reais necessidades, sobretudo educacionais; enquanto os dispositivos que almejam construir políticas públicas continuarem apenas citando as minorias, dentre elas aqueles jovens, como alvo da inclusão sem pensar em estratégias reais para este processo, a inclusão não se legitimará no plano da concretude.

Não basta reeditar conceitos e posições educacionais numa perspectiva de valorização de uma educação inclusiva, sugerindo novos programas, projetos e ações no âmbito governamental e da sociedade civil. Necessitamos de ações e os sons em tons de críticas e reclamações dos sujeitos deste trabalho sugerem isto.



Esperamos enfim que com as letras e sinfonias deste estudo tenhamos, de alguma maneira, contribuído para o debate desta temática. Aqui fica algo ainda em estudo e que carece de maiores aprofundamentos que poderão acontecer futuramente. Que tudo isto nos sirva de inspiração à prática.

## REFERÊNCIAS

---



## REFERÊNCIAS

ABERASTURY, A e KNOBEL, M. **Adolescência normal**: um enfoque psicanalítico. Porto Alegre: Artes Médicas. 1981.

ABRAMOVAY, M.; RUA, M. G. **Violências nas escolas**: versão resumida. Brasília: UNESCO Brasil, REDE PITÁGORAS, Instituto Ayrton Senna, UNAIDS, Banco Mundial, USAID, Fundação Ford, CONSEG, UNDIME, 2002.

ADORNO, S. “A experiência precoce da punição”. In: MARTINS, J. S. (Org.). **O massacre dos inocentes**: a criança sem infância no Brasil. São Paulo: HUCITEC, 1993. p. 181-208.

ADORNO, S; BORDINI, E. B. T.; LIMA, R. S. Adolescente e as mudanças na criminalidade urbana. **Revista São Paulo em Perspectiva**, v.4, n.13, p.62-74, 1999.

AGUIAR, W. M. J., BOCK, A. M. B.; OZELLA, S. A orientação profissional com adolescentes: um exemplo de prática na abordagem sócio-histórica. In: BOCK, A. M. B.; GONÇALVES, M. G. M.; FURTADO, O. **Psicologia sócio-histórica**: uma perspectiva crítica em psicologia. São Paulo: Cortez. 2001.

ANGELUCCI, C. B et al. O estado da arte da pesquisa sobre o fracasso escolar (1991-2002): um estudo introdutório. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 30, n.1, p. 51-72, jan./abr. 2004.

AINSCOW, M.; FERREIRA, W. Compreendendo a educação inclusiva. Algumas reflexões sobre experiências internacionais. In: RODRIGUES, David (Org.), **Perspectivas sobre a inclusão**: da educação à sociedade. Porto: Porto Editora, 2003.

ALARCÃO, I. **Escola reflexiva e nova racionalidade**. Porto Alegre: Artmed, 2001.

ALVES, E. S. Infância e Juventude: um breve olhar sobre as Políticas Públicas no Brasil. **Revista Linhas**: Revista do programa de mestrado em educação e cultura, 2001. V.2, n.1.

ARIÈS, P. **História Social da Criança e da Família**. 2. ed. Rio de Janeiro: LTC, 1981.

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

ASSIS, S. G. **Filhas do mundo**: infração juvenil feminina no Rio de Janeiro. Rio de Janeiro: Fiocruz, 2001.

\_\_\_\_\_. **Traçando caminhos em uma sociedade violenta**: a vida de jovens infratores e de seus irmãos não infratores. 2. ed., Rio de Janeiro: Fiocruz, 1999.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. 3. ed. Lisboa: Edições 70, 2004.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: Imprensa Oficial, 1988.

\_\_\_\_\_. **Estatuto da Criança e do Adolescente no Brasil**. Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial**. Brasília: MEC/SEESP, 1994.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. LDB 9.394, de 20 de dezembro de 1996.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica**. Brasília: MEC/SEESP, 2001.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. **Lei nº 10.172, de 09 de janeiro de 2001**. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências.

\_\_\_\_\_. Comitê Nacional de Educação em Direitos Humanos. **Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos**. Brasília: Secretaria Especial dos Direitos Humanos, Ministério da Educação, Ministério da Justiça, UNESCO, 2006.

\_\_\_\_\_. Presidência da República. **Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo – SINASE / Secretaria Especial dos Direitos Humanos**. Brasília: CONANDA, 2006.

\_\_\_\_\_. Secretaria Especial dos Direitos Humanos. Ministério de Combate à Fome. **Plano Nacional de Promoção, Proteção e Defesa do Direito de Crianças e Adolescentes à Convivência Familiar e Comunitária**. Brasília, 2006a. Disponível em: <[http://www.cecif.org.br/word/pmcfc11\\_12.pdf](http://www.cecif.org.br/word/pmcfc11_12.pdf)> Acesso em: jan2014

\_\_\_\_\_. **Panorama Nacional**: a execução das medidas socioeducativas de internação. Conselho Nacional de Justiça. 2012.

\_\_\_\_\_. **Atendimento Socioeducativo do adolescente em conflito com a lei**. Levantamento 2011. Secretaria de Direitos Humanos. 2011. Disponível em <[www.anajure.org.br](http://www.anajure.org.br)> Acesso em março 2013.

BOCK, A. M. B. A Psicologia Sócio-Histórica: Uma perspectiva crítica em Psicologia. In: BOCK, A. M. B.; GONÇALVES, M. G. M.; FURTADO, O. **Psicologia sócio-histórica: uma perspectiva crítica em psicologia**. São Paulo: Cortez. 2001.

BOCK, A.M.B. A perspectiva sócio-histórica de Leontiev e a crítica à naturalização da formação do ser humano: a adolescência em questão. **Cadernos Cades**, Campinas, v. 24, n. 62, p. 26-43, abr. 2004.

BOCK, A. M. B.; FURTADO, Odair; TEIXEIRA, Maria de Lourdes T. **Psicologias: uma introdução ao estudo da psicologia**. 13.ed. São Paulo: Saraiva, 1999.

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

BOURDIEU, P. A Escola conservadora: as desigualdades frente à escola e à cultura. In: CASTRO, A.L.S.; GUARESCHI, P.A. **Adolescentes autores de atos infracionais processos de exclusão e formas de subjetivação**. Psicologia Política, 7 (13), 2007.

CARVALHO, R. E. Diversidade como Paradigma de ação pedagógica na educação infantil e séries iniciais. **Inclusão: Revista da Educação Especial**, v. 1, n. 1, p. 29-34, out. 2005.

\_\_\_\_\_, R. E. **Escola inclusiva: a reorganização do trabalho pedagógico**. Porto Alegre: Mediação, 2010.

CELLA, M. S; CAMARGO, D. M. P. Trabalho pedagógico com adolescentes em conflito com a lei: feições da exclusão/inclusão. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 30, n. 106, p. 281-299, jan./abr. 2009.

CHARLOT, B. **Da relação com o saber: elementos para uma teoria**. Porto Alegre: Artmed Editora, 2000.

CORTESÃO, L. Acerca da ambigüidade das práticas multiculturais: necessidades de vigilância crítica hoje e amanhã. In: RODRIGUES, D. (org.). **Educação e diferença: valores e práticas para uma educação inclusiva**. Porto: Porto Editora, 2001.

COSTA, A.C. G. De menor a cidadão. In: COSTA, A. C.G; MENDES, E. G. **Das necessidades aos direitos**. São Paulo: Malheiros Editores Ltda., 1994.

\_\_\_\_\_. **A presença da Pedagogia: teoria e prática da ação socioeducativa**. 2. ed. São Paulo: Global: Instituto Ayrton Sena, 2001.

CELLARD, A. A análise documental. In: POUPART, J. et al. **A pesquisa qualitativa: enfoques epistemológicos e metodológicos**. Petrópolis, Vozes, 2008.

CHIZZOTTI, A. **Pesquisa em ciências humanas e sociais**. 10.ed. São Paulo: Cortez, 2008.

DAVILA LEON, O. Adolescência e juventude: das noções às abordagens. In: FREITAS, Maria Virgínia de (Org.). **Juventude e adolescência no Brasil: referências conceituais**. São Paulo, Ação Educativa, 2005. p. 9-18.

D'AGOSTINI, S. M. C. **Adolescente em conflito com a lei... & a realidade**. Curitiba: Juruá, 2003.

DERVAL, J. **Manifesto por uma escola cidadã**. Campinas: Papyrus, 2006.

DUBET, F. A escola e a exclusão. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 119, p.29-45, jul. 2003.

ERIKSON, E. H. **Identidade, juventude e crise**. 2.ed. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1976.

ESTEVEES, L. C. G.; ABRAMOVAY, M. Juventude, juventudes: pelos outros e por elas mesmas. In: ABRAMOVAY, M; ANDRADE, E. R.; ESTEVES, L.C. G. (Orgs.).

**Juventudes:** outros olhares sobre a diversidade. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade; UNESCO, 2009. p. 21-56.

FERREIRA, W.B. Educação Inclusiva: Será que sou a favor ou contra uma escola de qualidade para todos? **Inclusão**, Revista da Educação Especial, v.1, n.1, p. 40-46, Out. 2005.

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 Niño, 1995.

FORTES-LUSTOSA, A.V.M. Inclusão na Contemporaneidade: múltiplos significados. In: SANTOS, C.A (orgs.) et al. **Educação Inclusiva, direitos humanos e diversidade.** Parnaíba: Sieart, 2011.

FOUCAULT, M. **Vigiar e Punir.** 27. ed. Petrópolis: Vozes, 2009.

FRANCO, M. L. P. B. **Análise de conteúdo.** Brasília: Plano Editora, 2003.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

\_\_\_\_\_. **Conscientização.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1978

FROTA, T. L. L. **Entre o pavilhão e o inferno:** trajetórias de meninos infratores no CEDUC/PITIMBU. Tese de doutorado do Programa de Pós-graduação em Ciências Sociais, UFRN, 2006.

GALLO, A. E.; WILLIAMS, L. C.A. A escola como fator de proteção à conduta infracional de adolescentes. **Cadernos de Pesquisa**, v. 38, n.133, p. 41-59, Jan./Abr. 2008.

GLAT, R. e FERNANDES, E. M. Da Educação segregada à Educação Inclusiva: uma breve reflexão sobre os paradigmas educacionais no contexto da Educação Especial brasileira. **Inclusão:** Revista da Educação Especial, v. 1, n. 1, p. 35-39, Out. 2005.

GLAT, R. e DUQUE, M. A. T. **Convivendo com filhos especiais:** o olhar paterno. Rio de Janeiro: Sette Letras, 2003

GIL, A.C. **Métodos e técnicas de pesquisa social.** 5. ed. São Paulo: Atlas, 1999.

GONÇALVES, H.S. Medidas Socioeducativas: avanços e retrocessos no trato do adolescente autor de ato infracional. In: ZAMORA, M. H. (Org.). **Para além das grades:** elementos para a transformação do sistema socioeducativo. Rio de Janeiro: PUC-Rio, 2005.

IBGE. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Censo Demográfico, 2000.** Disponível em <www.ibge.gov.br>. Acesso em: 11 mar. 2013.

IZQUIERDO, T.M.R. **Necessidades educativas especiais**: a mudança pelo relatório Warnock. Dissertação de Mestrado. Aveiro: Universidade de Aveiro, 2006. Disponível em <<http://hdl.handle.net/10773/995>>. Acesso em 20 de abril de 2013.

JANNUZZI, G. **A educação do deficiente no Brasil**: dos primórdios ao início do século XXI. Campinas: Autores Associados, 2004.

KNOBEL, M. A síndrome da adolescência normal. In: \_\_\_\_\_. **Adolescência normal**: um enfoque psicanalítico. Porto Alegre: Artes Médicas, 1981.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em Educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

MANTOAN, M. T. E. **Inclusão escolar**: o que é? Por quê? Como fazer? São Paulo: Moderna, 2003.

\_\_\_\_\_. O direito de ser, sendo diferente, na escola. In: RODRIGUES, D. **Inclusão e Educação**: doze olhares sobre a educação inclusiva. São Paulo: Summus, 2006.

\_\_\_\_\_, M. T. E. Caminhos pedagógicos da Educação Inclusiva. IN: GAIO, R. e MENEGHETTI, R. G. Krob (Orgs.). **Caminhos pedagógicos da educação especial**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2004

MACEDO, R.M.A; BOMFIM M.C.A. Violências na Escola. **Revista Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 9, n. 28, p. 605-618, Set./Dez. 2009

MARCILIO, M. L. A roda dos expostos e a criança abandonada na história do Brasil: 1726-1950. In: FREITAS, Marcos Cezar (Org.). **História social da infância no Brasil**. São Paulo: Cortez, 2011.

\_\_\_\_\_. O jovem infrator e a FEBEM de São Paulo. In: LEVISKY, D. L. **Adolescência e violência**: ações comunitárias na prevenção “conhecendo, articulando e multiplicando”. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2001.

MENDES. A radicalização do debate sobre inclusão escolar no Brasil. **Revista Brasileira de Educação**, v. 11, n. 33, p. 387- 405, set./dez. 2006.

MINAYO, M.C. S. **O desafio do conhecimento**: pesquisa qualitativa em saúde. São Paulo: Hucitec, 1994.

MOREIRA, H.; CALEFFE, L. G. **Metodologia da pesquisa para o professor pesquisador**. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

NOGUEIRA, M. A.; CATANI. Afrânio (Orgs.). **Escritos de educação**. Petrópolis, Vozes, 1998.

OLIVEIRA, C. S. **Sobrevivendo no inferno**. Porto Alegre: Sulina, 2001.

OLIVEIRA, M. C. S. L; VIEIRA, A. O. M. Narrativas sobre a privação de liberdade e o desenvolvimento do self adolescente. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 32, n. 1, 2006.

OLIVEIRA, M.M. **Como fazer pesquisa qualitativa**. Petrópolis: Vozes, 2007.

OZELLA, S. **Adolescências Construídas**: a visão da psicologia sócio-histórica. São Paulo: Cortez, 2003.

PATTO, M.S. **A produção do fracasso escolar**: histórias de submissão e rebeldia. São Paulo: T. A. Queiroz, 1993.

PEREIRA, S. E; SUDBRACK, M. F. A formação dos grupos na adolescência: A escola que exclui. **Cadernos de Resumos**. XIII Colóquio Internacional de Psicossociologia e Sociologia Clínica. Belo Horizonte. 2009.

PEREIRA, I.; MESTRINER, M. L. **Liberdade assistida e prestação de serviços à comunidade**: medidas de inclusão social voltadas a adolescentes autores de ato infracional. São Paulo: IEE/PUC-SP; FEBEM-SP, 1999.

PEREZ, J. R. R.; PASSONE, E. F. Políticas sociais de atendimento às crianças e adolescentes no Brasil. **Cadernos de Pesquisa**, v. 40, n. 140, maio/ago.2010.

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 niño, 1995.

RIZZINI, Irene. **O século perdido**: raízes históricas das políticas públicas para infância no Brasil. Rio de Janeiro: Universitária, 1997.

\_\_\_\_\_. O surgimento das instituições especializadas na internação de menores delinquentes. In: ZAMORA, M. H (org.) **Para além das grades**: elementos para a transformação do sistema socioeducativo. São Paulo: Loyola, 2005. p. 13 – 34.

RIZZINI, Irma. Meninos Desvalidos e meninos transviados: a trajetória da assistência pública até a Era Vargas 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 Niño, 1995.

RODRIGUES, D. O paradigma da educação inclusiva – Reflexões sobre uma agenda possível. **Revista Inclusão**, n.1, p.7-13. 2000.

\_\_\_\_\_. **Educação e diferença**. Valores e práticas para uma educação inclusiva. Porto: Porto Editora, 2001.

\_\_\_\_\_. Dez ideias (mal) feitas sobre educação inclusiva. In RODRIGUES, D. (org.) **Inclusão e educação**: doze olhares sobre a educação Inclusiva. São Paulo: Summus, 2006.



RICHARDSON, R.J. **Pesquisa social: métodos e técnicas**. 3 ed. São Paulo: Atlas. 2011.

SACRISTÁN, G. J.; PÉREZ GÓMEZ, A. I. **Compreender e transformar o ensino**. Porto Alegre: Artmed, 2000.

SANCHES, I e TEODORO, A. Da integração à inclusão escolar: cruzando perspectivas e conceitos. **Revista Lusófona de Educação**, Lisboa, n. 8, pp.66-83, jul. 2006.

SARAIVA J.B.C. A idade e as razões: não ao rebaixamento da imputabilidade penal. In: VOLPI, M. (Org.). **Adolescentes privados de liberdade: a normativa nacional e internacional & reflexões acerca da responsabilidade penal**. São Paulo: Cortez. 2006.

SASSAKI, R. K. **Inclusão: Construindo uma sociedade para todos**. Rio de Janeiro: WVA, 1997.

SASSAKI, R.K. Inclusão: O paradigma do século 21. **Inclusão: Revista da Educação Especial**, v.1, n. 1, p.19-23, Out. 2005

SILVA, R. 300 anos de construção das políticas públicas para crianças e adolescentes. **Revista Brasileira de Ciências Criminais**, São Paulo, v. 30, p. 115-127, 2000.

SKLIAR, Carlos (Org.). **A Surdez: um olhar sobre as diferenças**. 2. ed. Porto Alegre: Mediação, 2001.

\_\_\_\_\_. A invenção e a exclusão da alteridade “deficiente” a partir dos significados da normalidade. **Educação e Realidade**, Porto Alegre, v. 24, n. 2, p. 15-32, Jul./Dez., 1999,

STOER, S. R. e MAGALHÃES, A. M. Pensar as diferenças: contributos para a educação Inclusiva. In: RODRIGUES, D. (Org.) **Educação Inclusiva**. Lisboa: Instituto Piaget, 2011.

SOUSA, J. C.; CENTOLANZA, C. A. Da prática do Desvio ao Protagonismo. **Revista Psico**, v. 41, n. 1, 2010.

SPOSATO, K. A Convenção Internacional das Nações Unidas sobre os Direitos da Criança – 10 anos. **Revista do ILANUD**, São Paulo, n. 14, p. 9-18, 2001.

SPOSITO, M. P. Estudos sobre juventude em educação. **Revista Brasileira de Educação**, n. 5/6, p. 37-52, 1997.

STAINBACK, S.; STAINBACK, W. **Inclusão: um guia para educadores**. Porto Alegre: Artmed, 1999.

TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo: Atlas, 2012.

UNESCO. **Declaração de Salamanca**. Conferência Mundial sobre Necessidades Educativas Especiais: acesso e qualidade. Salamanca, Espanha, 1994.

\_\_\_\_\_. **Declaração Mundial sobre Educação para todos:** satisfação das necessidades básicas de aprendizagem, Jomtien. Tailândia, 1990.

UNICEF. **O direito de Aprender:** potencializar avanços e reduzir desigualdades. Situação da infância e da adolescência brasileira 2009. Brasília, DF: UNICEF, 2009.

VOLPI, M. (Org.). **O adolescente e o ato infracional.** 2 ed. São Paulo: Cortez, 1997.

\_\_\_\_\_. O adolescente e o ato infracional. **Revista do ILANUD.** São Paulo: n. 14, p. 21-32, 2001a.

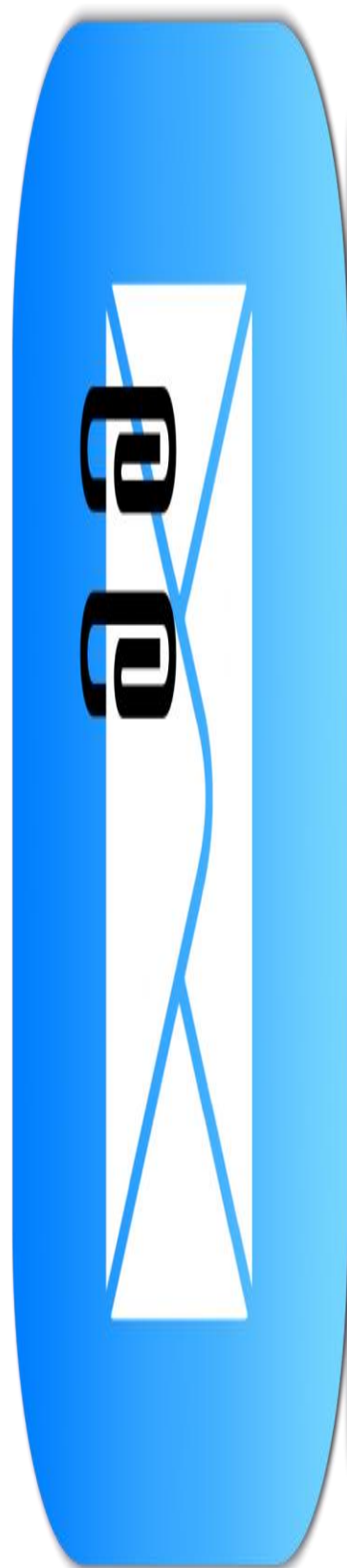
\_\_\_\_\_. **Sem liberdade, sem direitos:** a experiência de privação de liberdade na percepção dos adolescentes em conflito com a lei. São Paulo: Cortez; 2001b.

WERNECK, C. **Ninguém mais vai ser bonzinho na sociedade inclusiva.** Rio de Janeiro: ED. W.V.A, 1997.

WERNECK, C. **Integração ou Inclusão?** Manual Mídia Legal: comunicadores pela inclusão. Rio de Janeiro: WVA Editora, 2002. Disponível em: <<http://store-escoladegente.locasite.com.br/loja/pdf/mml1.pdf>>. Acesso em 04/06/2013

YIN, R.K. **Estudo de caso:** planejamento e métodos. 3. ed. Porto Alegre: Bookman, 2005.

ZANELLA, M. N. Adolescente em conflito com a lei e a escola: uma relação possível? **Rev.Bras. Adolescência e conflitualidade**, n. 3, p. 4-22, 2010.



## APÊNDICE A – Roteiro da Entrevista Semi-estruturada



UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUÍ (UFPI)  
CENTRO DE CIÊNCIAS EM EDUCAÇÃO (CCE)  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO (PPGED)  
MESTRADO EM EDUCAÇÃO

**Título do Projeto:** Assim caminha a educação inclusiva: concepções de adolescentes em semiliberdade acerca de sua inclusão escolar.

**Pesquisadoras responsáveis:** Ana Valéria Marques Fortes Lustosa e Katariny Maria Leal Santos

**Instituição/Departamento:** Mestrado em Educação (CCE-UFPI)

### IDENTIFICAÇÃO:

Pseudônimo \_\_\_\_\_

Data de nascimento: \_\_\_\_\_ Idade: \_\_\_\_\_ anos e \_\_\_\_\_ meses

Escola onde estuda \_\_\_\_\_

Série \_\_\_\_\_ Classe \_\_\_\_\_ Turno \_\_\_\_\_

Data da entrevista \_\_\_\_\_

Entrevistador: \_\_\_\_\_

### INDAGAÇÕES:

1. O que significa a escola para você?
2. Como você se sente atualmente em relação à escola?
3. Quais os motivos pelos quais você vai à escola?
4. Que aspectos você considera positivo na sua escola em relação a você?
5. Que aspectos você considera negativo na sua escola em relação a você?
6. Como é o seu relacionamento com os seus professores?
7. Como é o seu relacionamento com os seus colegas de turma?
8. O que você entende por inclusão escolar?
9. Você se sente incluído na sua escola? Se sim o que a escola faz para que você seja incluído? Se não, o que a escola faz para que você seja excluído?
10. Diga cinco coisas boas que você gosta na sua escola.
11. Diga cinco coisas ruins que você não gosta na sua escola.
12. Os seus colegas e professores sabem que você cumpre medida socioeducativa? Se sabem como reagem? Se não sabem, porque prefere omitir?
13. Como seria a escola de seus sonhos (a escola ideal)?

**APÊNDICE B – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido**

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUÍ (UFPI)  
CENTRO DE CIÊNCIAS EM EDUCAÇÃO (CCE)  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO (PPGED)  
MESTRADO EM EDUCAÇÃO

Prezado responsável,

O adolescente \_\_\_\_\_ está sendo convidado(a) a participar, como voluntário(a), de uma pesquisa que trata da sua inclusão na escola regular, na perspectiva da educação inclusiva. Você precisa autorizar ou não a participação dele nesta análise. Leia cuidadosamente o que se segue e pergunte ao responsável pelo estudo sobre qualquer dúvida que tiver. A pesquisa está sendo conduzida por Katariny Maria Leal Santos, mestranda do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal do Piauí, sob orientação da Professora Dra. Ana Valéria Marques Fortes Lustosa. Após ser esclarecido (a) sobre as informações a seguir, no caso de aceitar que o adolescente faça parte do estudo, por favor, assinar este documento.

**ESCLARECIMENTOS SOBRE A PESQUISA:**

**Título do projeto:** Assim caminha a educação inclusiva: concepções do adolescente em cumprimento de medida socioeducativa de semiliberdade acerca de sua inclusão na escola regular de Teresina-PI.

**Professor Orientador:** Dr<sup>a</sup>. Ana Valéria Marques Fortes Lustosa

**Pesquisadora responsável:** Katariny Maria Leal Santos.

**Telefone para contato:** (86) 9991-5664/ (86) 8865- 9151

**Descrição sucinta da pesquisa e forma de coleta dos dados:** Esta pesquisa tem como objetivo geral investigar, na perspectiva do adolescente em cumprimento de medida socioeducativa de semiliberdade, como está ocorrendo sua inclusão na escola regular. O aporte metodológico será realizado com base na pesquisa qualitativa, utilizando como instrumentos de produção de dados a análise documental, a entrevista semi-estruturada e análise documental. Na análise dos dados obter-se-á a técnica de análise de conteúdo que será realizada segundo orientações de Bardin. A pesquisa será realizada com quatro adolescentes em cumprimento de medida socioeducativa de semiliberdade. Serão

apresentados aos adolescentes e aos seus responsáveis os propósitos da pesquisa e demais esclarecimentos, e ainda apresentado um termo de consentimento, que deverá ser assinado, para que participem da pesquisa.

**Nome e assinatura do pesquisador**

---

**CONSENTIMENTO DA PARTICIPAÇÃO DO ADOLESCENTE COMO SUJEITO**

Eu, \_\_\_\_\_, RG \_\_\_\_\_, CPF \_\_\_\_\_, abaixo assinado, concordo que o adolescente \_\_\_\_\_, pelo qual sou responsável, participe como sujeito do estudo, **Assim caminha a educação inclusiva: concepções de adolescentes em semiliberdade acerca da sua inclusão escolar**. Tive pleno conhecimento das informações que li ou que foram lidas para mim, descrevendo o estudo. Discuti com a pesquisadora Katariny Maria Leal Santos sobre a minha decisão. Ficaram claros para mim quais são os propósitos do estudo, os procedimentos a serem realizados e a garantia de confidencialidade e de esclarecimento permanente. Ficou claro também que a participação do adolescente é isenta de despesas.

Local e data

---

Nome e Assinatura responsável:

---

**APÊNDICE C: Termo de consentimento da participação como colaborador na pesquisa**

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUÍ (UFPI)  
CENTRO DE CIÊNCIAS EM EDUCAÇÃO (CCE)  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO (PPGED)  
MESTRADO EM EDUCAÇÃO

Eu, o adolescente \_\_\_\_\_, RG nº \_\_\_\_\_, abaixo assinado, com a autorização expressa de meu responsável, concordo em fazer parte do estudo: **Assim caminha a educação inclusiva:** concepções de adolescentes em semiliberdade acerca de sua inclusão escolar, na condição de colaborador, fornecendo as informações necessárias para o desenvolvimento da pesquisa. Tive pleno conhecimento das informações que li ou que foram lidas para mim, descrevendo o estudo citado. Discuti com o mestrando Katariny Maria Leal Santos a minha decisão em participar neste estudo. Ficaram claros para mim quais são os propósitos do estudo, os procedimentos a serem realizados, bem como as garantias de confidencialidade e de esclarecimentos permanentes. Ficou claro também que minha participação é isenta de despesas.

Concordo, voluntariamente, em participar deste estudo e poderei retirar o meu consentimento a qualquer momento, antes ou durante a sua realização. A retirada do consentimento da participação no estudo não acarretará em penalidades ou prejuízos pessoais.

Teresina, \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_.

Nome do responsável: Katariny Maria Leal Santos

Assinatura \_\_\_\_\_