

LILIANE GONÇALVES SARAIVA

**MEDIDAS SÓCIO-EDUCATIVAS E A ESCOLA:
UMA EXPERIÊNCIA DE INCLUSÃO**

Dissertação de Mestrado apresentada ao
Curso de Pós-graduação *Stricto Sensu*
em Educação na Ciência como requisito
para obtenção do título de Mestre.
UNIJUÍ – Universidade Regional do
Noroeste do Estado do Rio Grande do
Sul.

Orientadora: Prof^ª. Dr^ª. Ana Maria Colling

Ijuí (RS)

2006

Livros Grátis

<http://www.livrosgratis.com.br>

Milhares de livros grátis para download.

*Dedico meu trabalho
ao meu neto, Vicente, pois acredito
que a verdadeira educação
se dá através do exemplo.*

AGRADEÇO:

Em primeiro lugar à minha orientadora que possibilitou a realização deste trabalho.

Ao meu marido, amigo e companheiro.

À minha mãe e ao meu irmão, exemplos de força e coragem.

Aos meus filhos e à minha nora, que estão sempre ao meu lado.

Um agradecimento especial à minha amiga Daisy, que me incentivou a concretizar um sonho.

RESUMO

As medidas sócio-educativas, de aplicação aos adolescentes autores de condutas descritas na lei penal como crime ou contravenção, encontram-se previstas no art.112 do Estatuto da Criança e do Adolescente-ECA (lei 8.069/90). São penalizações reservadas a adolescentes “em conflito com a lei”, podendo ser privativas de liberdade (internação ou semi-liberdade), ou não privativas de liberdade, cumpridas na própria comunidade, as quais denominam-se de medidas em meio aberto. Pode ser prestação de serviço à comunidade (PSC) ou liberdade assistida (LA).

O presente trabalho busca a reflexão concernente à problemática do adolescente em conflito com a lei e as relações estabelecidas entre os mecanismos de cumprimento das Medidas Sócio-Educativas em meio aberto (não privativas de liberdade) e a escola, na recuperação e inclusão do adolescente infrator. Seguidas duas linhas de pesquisa, procurando responder a duas indagações básicas, tomadas como ponto de partida: a) De que forma a organização escolar e o funcionamento da escola (espaços, tempos, projetos pedagógicos e seus profissionais) têm ampliado e potencializado o problema da exclusão do adolescente

em conflito com a lei e b) Como solucionar o problema do adolescente em conflito com a lei, se ele não é aceito e não aceita a escola e o educador convencional?

Nesse sentido, a resposta alcançada através de leituras e reflexões críticas sobre o problema, sugere que o enfrentamento dessa questão passa pelo questionamento e reflexão das políticas públicas desenvolvidas pelo sistema educacional e da igualdade social e inclusão praticadas pela escola, como instituição formal de ensino, onde se busca a formação do indivíduo.

A escola é fundamental no processo sócio-educativo desenvolvido com estes adolescentes. A educação desperta a elevação do pensamento, do espírito, para uma espécie de superação de si mesmo. Propicia descobertas e a afirmação de valores fundamentais para o desenvolvimento individual e coletivo.

Nesse momento em que a sociedade brasileira se defronta com um quadro de angustiante insegurança e crescente número de adolescentes que necessitam de ajuda efetiva pessoal e social, a escola precisa assumir com urgência esta discussão e ressignificar a ação educativa, interagindo com as demais ciências, como o Direito, a Psicologia, a Saúde e outras.

A experiência da Escola de Passagem demonstrada nessa Dissertação é uma ação que vai além de uma ideologia. Para a escola formal, como está concebida hoje, a experiência da Escola de Passagem pode ser uma utopia, mas não podemos perder de vista que o presente pertence aos pragmáticos e o futuro aos utopistas.

ABSTRACT

So called social-educative steps, applicable to youngsters authors of conducts described in penal law as delicts, can be found predicted in article 112 from Children and Teenagers Statute (lei 8.069/90). Those are penalties, reserved to teenagers in conflict with the law, consisting in liberty restriction (internation ou semi-liberty), or non liberty restrictive penalties to be accomplished in the own community, wich has been nominated open steps. It may be Service Installment or surveilled liberty.

The present work searches for a reflexion concerning to the issue of teenagers in conflict with the law and the established relations between open environment social-educative steps accomplishment macanisms and school in recuperating and reinserting infractor teenager. Two research lines are followed, in attempt to answer a couple of basic inquires, taken as start point: a) In what ways scholastic organization (space, timing, pedagogical projects and so as it's professionals) have amplify e potentialized teenager in conflict with the law exclusion matter and b) How to deal with the teenager in conflict with the law matter, once that he is not accept in and does not accept school nor conventional educator.

In that direction, the emergent answer, reached through de readings and critic reflexions about the issue, suggest that facing the problem is to question and meditate over public politics developed by educational system, so as social equality and inclusion practiced by school as formal teaching institution, where individual formation is provided.

School is essential in social-educative process developed with those teenagers. Education elevates mind and spirit, for sort of an overcoming of the self. Offers discovery and affirmation for fundamental values for individual and collective development.

In this very moment, when Brazilian society faces an anguishing insecurity scenery, with a growing number of youngsters in need of effective, personal and social help, school has to put up for this significant discussion, in order to resignify educational action, interacting with the other sciences, such as law, psychology, medical and others.

Passage School experience demonstrated in this dissertation is an action beyond ideology. To formal school, as it is nowadays conceived, it may be a utopia, but we must realize the present belongs to pragmatics, but future belongs to the utopists.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Fig. 1 - Texto de aluno da Escola de Passagem.....	130
Fig. 2 - Fachada do CEDEDICA.....	131
Fig. 3	131
Fig. 4 - Recebimento do adolescente na instituição	132
Fig. 5 - Orientação a adolescente em medida sócio-educativa	132
Atendimento na área da saúde	133
Fig. 6 - Atendimento psicológico	133
Fig. 7 - Consultas de enfermagem	133
Fig. 8 - Atendimento e acompanhamento pré-natal às adolescentes.....	134
Fig. 9 - Saúde bucal	134
Fig. 10 - Visita domiciliar da enfermagem	135
Fig. 11 - Assistência da enfermagem ao bebê de uma adolescente	135
Fig. 12 - Visita da equipe do CEDEDICA nas casas dos adolescentes	136
Fig. 13	136
Fig. 14 - Casa de adolescente reformada pelo CEDEDICA.....	137
Fig. 15 - Orientação à família de adolescente	137
Espaço Pedagógico na Cooperativa Florir	138
Fig. 16 - Unidade de produção – Espaço Pedagógico Cooperativa Florir.....	138
Fig. 17 - Adolescentes trabalhando na produção de sementes.....	138
Fig. 18 - Trabalho de jardinagem no trevo de acesso à cidade.....	139
Fig. 19 - Trabalho de jardinagem – Santo Ângelo	139
Fig. 20 - Jardinagem em parque industrial de fábrica – Santo Ângelo	140
Fig. 21 - Adolescentes trabalhando na construção da loja do Florir.....	140

Fig. 22	141
Fig. 23 - Nova loja do Florir	141
Escola de Passagem.....	142
Fig. 24 - Construção da Escola de Passagem	142
Fig. 25 - Adolescentes trabalhando na construção da escola	142
Fig. 26	143
Fig. 27	143
Fig. 28	144
Fig. 29 - Professoras e alunos.....	144
Fig. 30 - Mestre de obras orientando os adolescentes.....	145
Fig. 31 - Alunos pintando o CEDEDICA	145
Fig. 32 - Mães limpando o CEDEDICA após a reforma	146
Fig. 33 - Alunos estudando na Escola.....	146
Fig. 34 - Professor e coordenadora com os alunos.....	147
Fig. 35 - Professora com os alunos.....	147
Fig. 36	148
Fig. 37	148
Fig. 38 - Entrega de troféu campeonato – Santa Rosa	149
Fig. 39 - Final de torneio organizado pelo CEDEDICA.....	149
Fig. 40 - Treino semanal dos adolescentes.....	150
Fig. 41 - Escolinha Infanto Juvenil de futebol.....	150
Fig. 42 - Trabalho das mães no atelier de costura	150
Fig. 43	151
Fig. 44	152
Fig. 45 - Curso de Corte e Costura – convênio SENAC.....	152
Fig. 46 - Reunião mensal com orientadores judiciários.....	153
Fig. 47	153
Fig. 48 - Colóquio em parceria com o UNICEF – Porto Alegre	154
Fig. 49	154
Fig. 50 - I Seminário Internacional Adolescente em Conflito com a Lei – Medidas Sócio-Educativas em Meio Aberto e de Internação – Santo Ângelo	155
Fig. 51	155
Fig. 52 - II Seminário Internacional Adolescente em Conflito com a Lei – Medidas Sócio-Educativas em Meio Aberto - Santo Ângelo.....	156

Fig. 53	156
Fig. 54 - Assinatura de convênio do Projeto de Assessoria e Capacitação na Execução das Medidas Sócio-Educativas em Meio Aberto no estado do Rio Grande do Sul entre a Secretaria de Estado do Trabalho, Cidadania e Assistência Social - STCAS, a Fundação de Atendimento Sócio-educativo do Rio Grande do Sul e o CEDEDICA.....	157
Fig. 55 - Projeto de Atendimento Jurídico ao Adolescente em Conflito com a lei desenvolvido nas cidades de Santo Ângelo, Ijuí, Cruz Alta, Santiago, Três Passos, Santa Rosa, São Borja, Santa Maria e Passo Fundo.....	157
Fig. 56 - Implantação do CEDEDICA em Luanda, República de Angola – África ...	158
Fig. 57	158
Fig. 58 - Pesquisa de estudo da delegação do UNICEF de Madagascar – CEDEDICA Santo Ângelo	159
Fig. 59 - Curso de capacitação – Mato Grosso	159
Fig. 60 - Entrega de Menção Honrosa à Escola de Passagem no Prêmio Direitos Humanos de 2005 – Fundação Maurício Sirotsky Sobrinho, Comissão de Cidadania da Assembléia Legislativa do RGS e da UNESCO	160
Fig. 61 - CEDEDICA recebendo Menção Honrosa do Instituto Brasileiro de Ciências Criminais – IBCCRIM	160

LISTA DE ABREVIATURAS

CASE – Centro de Atendimento Sócio-Educativo

CEDEDICA – Centro de Defesa dos Direitos da Criança e do Adolescente

CRER – Centro de Recuperação

CUT – Central Única dos Trabalhadores

ECA – Estatuto da Criança e do Adolescente

ILANUD - Instituto Latino Americano das Nações Unidas para prevenção do delito e tratamento do delinqüente

FEBEM – Fundação Estadual do Bem Estar do Menor

FECA – Fundo Estadual da Criança e do Adolescente

LA – Liberdade Assistida

LDB – Lei de Diretrizes e Bases

LDBEN – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

MSE – Medida Sócio-Educativa

ONG – Organização Não Governamental

PSC – Prestação de Serviços à Comunidade

SAM – Serviço de Apoio ao Menor

STCAS – Secretaria do Trabalho, Cidadania e Assistência Social

SEDH – Subsecretaria Especial de Direitos Humanos

SENAC – Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial

UNESCO – Organização das Nações Unidas para a Educação, Cultura e Ciência

UNICEF – Fundo das Nações Unidas para a Infância

UNIJUÍ – Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul de Ijuí

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	15
1 A CRIANÇA E O ADOLESCENTE: DE MENOR À CIDADÃO.....	25
1.1 Considerações históricas.....	31
1.2 Construção do conceito de infância e o Brasil.....	33
1.2.1 História da vida privada.....	33
1.3 Invenção do “menor”.....	36
1.4 Menores: delinqüentes e abandonados. Doutrina da situação irregular...	43
1.5 De menor a cidadão: sistema de garantias.....	45
2 ESCOLA COMO ESPAÇO DE INCLUSÃO E CIDADANIA.....	55
2.1 Escola como instituição social.....	60
2.1.1 Educação: direito ou dever.....	70
2.2 Exclusão.....	80
2.3 Importância social da escola.....	86
2.3.1 Escola, enquanto estabelecimento de educação ou ensino.....	87
2.3.2 Fatores indispensáveis no processo educativo.....	88
3 UMA EXPERIÊNCIA, UMA APRENDIZAGEM: DA PRÁTICA À TEORIA..	91
3.1 A instituição: CEDEDICA.....	92
3.2 O adolescente na instituição.....	99
3.3 O mundo real.....	101
3.4 O adolescente e sua família: base de desenvolvimento da ação.....	105
3.4.1 Estratégia para construção de vínculos e os programas desenvolvidos.....	106
3.4.2 FLORIR: uma perspectiva de vida.....	108
3.4.2.1 Para entender melhor: um breve histórico	108
3.5 A escola: uma pedra a ser removida.....	113
3.6 A Escola de Passagem: educação e realidade.....	113
3.6.1 O adolescente em conflito com a lei e sua relação com esta escola: o direito à educação, direito fundamental.....	117

3.6.2 Entrevistas com alunos da escola de passagem: um <i>feedback</i>	123
4 FOTOS CEDEDICA.....	131
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	165
REFERÊNCIAS.....	169
ANEXOS.....	

INTRODUÇÃO

*“O homem sonha,
a obra nasce”*

Fernando Pessoa

A presente dissertação se constitui no ato final de minha caminhada buscando a obtenção do título de Mestrado, no Curso de Pós-graduação “*Stricto Sensu*” em Educação nas Ciências, da Universidade UNIJUÍ.

A idéia desenvolvida retrata a prática de uma experiência pessoal, através de um estudo de caso, no cotidiano do atendimento a adolescentes em conflito com a lei, autores de atos infracionais, incluídos em programas sócio-educativos em decorrência de decisão judicial por conta de infrações por eles cometidas.

Estes programas, nessa experiência aqui retratada, são executados através de uma Organização Não-Governamental, o CEDEDICA - Centro de Defesa dos Direitos da Criança e do Adolescente de Santo Ângelo, do qual sou fundadora. O CEDEDICA é uma instituição referencial nessa espécie de ação, reconhecida nacional e internacionalmente.

Esta ONG enfrenta o desafio de atender estes jovens que “ninguém quer”, o “marginal”, o “delinqüente”, o “menor”, como resultam rotulados. A busca do processo de construção de sua cidadania implica em entrega, fé e comprometimento, reclamando, por sua vez, um agir qualificado, inovador, corajoso.

Este trabalho busca refletir de que forma a organização escolar e o funcionamento da escola (espaços, tempos, projetos pedagógicos e seus profissionais), podem contribuir na redução do sistema de exclusão do adolescente em conflito com a lei e participante de programas sócio-educativos previstos e assegurados pelo ECA - Estatuto da Criança e do Adolescente.

Nesse sentido, é importante analisar do ponto de vista da problemática do adolescente em conflito com a lei e as relações que se estabelecem entre os mecanismos de cumprimento das Medidas Sócio-Educativas em meio aberto, não privativas de liberdade, bem como a participação da escola na recuperação e na inclusão do adolescente infrator na sociedade.

As Medidas Sócio-Educativas, previstas no art. 12 do Estatuto da Criança e do Adolescente, são penalizações reservadas aos adolescentes autores de conduta descrita na lei como crime ou contravenção, podendo ser privativas de liberdade (internação ou semi-liberdade) cumpridas no “Modelo FEBEM” ou não privativas de liberdade, cumpridas na própria comunidade.

Este trabalho trata especialmente do caso dos adolescentes inseridos em programas de liberdade assistida - LA e prestação de serviço à comunidade - PSC (inc. III e IV, do referido Estatuto). O adolescente integrado nesses programas fica

submetido ao Juizado da Infância e da Juventude, permanecendo, porém, inserido em seu meio social, sem recolhimento à unidade de internação.

A Liberdade Assistida - LA tem uma duração de no mínimo 6 meses, podendo ser prorrogada indeterminadamente até o jovem completar 21 anos de idade. Nesse período, o jovem fica supervisionado e orientado por uma pessoa denominada orientador judiciário, especialmente designado para acompanhar a sua rotina fora e dentro da família.

A Prestação de Serviços à Comunidade - PSC consiste na execução de tarefas em entidades públicas ou privadas por um período de até oito horas semanais, tendo a duração máxima de até seis meses. Esta medida se constitui em uma sanção mais branda do que a Liberdade Assistida.

Estas medidas estão sendo implementadas desde 1990, com a criação do ECA. Contudo, observa-se que sua execução e a inclusão do adolescente em LA e/ou PSC na unidade escolar vem enfrentando dificuldades que se caracterizam, hoje, pela deficiência no trabalho de recuperação e inserção dele na sociedade.

Diante da relevância dessa problemática, são evidenciadas duas questões de pesquisa: a) *De que forma a organização escolar e o funcionamento da escola (espaços, tempos, projetos pedagógicos e seus profissionais) têm ampliado e potencializado o problema da exclusão do adolescente em conflito com a lei?* e b) *Como solucionar o problema do adolescente em conflito com a lei, se ele não é aceito e não aceita a escola e o educador convencional?*

Na tentativa de solucionar essas questões, trabalha-se, aqui, com a hipótese de que o modelo adotado em nível de política nacional de educação tem remetido, historicamente, o social para um segundo plano. O modelo instituído pela nossa sociedade, ainda é o modelo capitalista, é o “ter” e o “vencer”. Só que o mercado de vencedores é restrito para uma pequena massa da população, e para aqueles que não tem acesso ou conseguem manter-se dentro dele, a via é a marginalidade.

No cerne desta discussão, a escola, mesmo que de forma inconsciente, tem alimentado este modelo ao não dedicar uma atenção especial à parcela importante da população, que continua excluída. Observando essa questão, faz-se urgente uma mudança para alterar esta triste realidade.

Desde que foi promulgada a Lei de Diretrizes e Bases - LDB, Lei 4.024/61, nunca se pensou em uma reforma em sua trajetória que atendesse às necessidades e as demandas deste adolescente infrator, que é apontado como vitimizador e causador de insegurança na sociedade, mas que também é vítima de uma sociedade excludente.

A reforma da legislação da infância data de 1990, e até hoje não foram formuladas políticas educacionais no Brasil para estudar, avaliar e executar as mudanças e os avanços da lei na área da infância.

A escola e seu papel transformador se constitui em elemento central desse processo, pois a educação, mais do que um direito fundamental a ser garantido, é a essência dessa ação. Mas de que educação, há que se falar? De que escola falar,

se este sujeito-adolescente dela foi excluído, e por ela é rejeitado; ao mesmo tempo que a repele e a rejeita, como pólos idênticos de imãs que se opõem?

Eu, por formação acadêmica, Advogada, Especialista em Direito e Pedagoga, sentia-me no dever de construir uma alternativa capaz de se constituir na ponte entre o mundo excluído desse jovem e o mundo excludente dessa escola, apta a inverter os pólos desses imãs e se atraírem.

A escola é um segmento importante da sociedade para a formação da criança na nova concepção de “Criança como sujeito de direitos” e futuro cidadão, avanço trazido pela lei 8.069/90 do ECA. Portanto, precisa-se conhecer, aprimorar-se e comprometer-se com este avanço.

Nessa direção, a escola precisa urgentemente se apropriar da doutrina de Proteção Integral norteadora do ECA, que estabelece uma nova condição à criança e ao adolescente, reconhecendo sua condição de sujeito de direitos em substituição à doutrina de Situação Irregular, que considerava à criança “um menor”, mero objeto do Estado, este que norteava o antigo Código de Menores.

Enquanto a escola desconhecer o direito penal juvenil, que resumidamente classifica-se como um modelo de responsabilização adotado pelo ECA em face do adolescente em conflito com a lei, onde se reconhece todas as garantias penais e processuais penais reconhecidas ao adulto, com um plus decorrente da condição peculiar de pessoa em desenvolvimento que é o adolescente, sujeito de direitos e obrigações próprias da sua condição; não se poderá falar em inclusão.

Com todos os possíveis valores negativos, humanos e socialmente indesejáveis que traz consigo, o adolescente marginalizado é discussão em pauta no âmbito da escola. O resultado deste debate deveria ser uma prática de formação dos educadores para atuarem com este adolescente e os problemas socio-psicológicos que traz consigo.

Muitas vezes, o marginalizado perdeu completamente sua identidade como pessoa capaz em suas falas, pois está excluído de todos os processos construtivos. Fora do mercado de trabalho e sem as mínimas condições asseguradas pela Constituição Federal de 1988, como a saúde, a educação, a moradia e o lazer, dentre outras, ele exerce a resistência à incompreensão e à exclusão por meio da violência e da delinqüência.

O enfrentamento dessa questão, passa pelo questionamento e reflexão das políticas públicas desenvolvidas pelo sistema educacional e da igualdade social e inclusão praticadas pela escola, como instituição formal de ensino, onde se busca a formação do indivíduo.

Assim, o problema que norteia essa dissertação de mestrado é a discussão acerca do papel da escola frente à problemática do adolescente em conflito com a lei. Pretendendo, assim, despertar o debate acerca da crise educacional como causa e conseqüência da rejeição e desinteresse desses adolescentes pela escola.

Nesse caminho, buscando novas alternativas e práticas pedagógicas coerentes com o contexto social e a situação especial do adolescente em conflito com a lei, proponho como objetivo geral, questionar se a escola como está organizada pode atender adequadamente a esta importante parcela de adolescentes, e refletir a importância da criação de programas de atendimento escolar aos adolescentes excluídos, possibilitando sua inclusão e integração comunitária.

Para alcançar este propósito e dar conta da análise que é proposta pelo objetivo geral, estabeleci os seguintes objetivos específicos:

a) Dar ao professor o correto entendimento a respeito da aplicação do ECA, demonstrando a existência de um modelo de responsabilidade em face a prática de ato infracional pelo adolescente;

b) Trabalhar com os conceitos de exclusão, como privação do conjunto de direitos da cidadania e de inclusão, como gozo destes mesmos direitos;

c) Desfazer o mito da impunidade, de modo a demonstrar o modelo sancionador e promotor da cidadania existente no ECA, fundado no binômio direito/dever, condição própria a quem ostenta a qualidade de sujeito de direito;

d) Combater o pré-conceito existente na comunidade docente e discente das escolas contra o adolescente em conflito com a lei, estigmatizado “adolescente infrator”, que lhe impede de se incluir.

e) Demonstrar a importância do estabelecimento de uma relação de afeto e autoridade como fator fundamental na construção do projeto sócio-educativo, onde a escola, que deveria cumprir papel central e essencial, tem se omitido;

f) Afirmar a necessidade desta escola trabalhar os conteúdos a partir das vivências e das falas destes adolescentes, reconhecendo e respeitando as diferenças individuais.

A primeira etapa do estudo busca situar o tema do adolescente em conflito com a lei, a legislação que regula estas relações e a doutrina dos direitos da criança e do adolescente, na sua condição de sujeitos de direitos e não meros objetos do Estado. Em um segundo momento a busca é no sentido de revisitar o processo educativo adotado no País e sua interface com a realidade.

A culminância deste trabalho diz respeito exatamente à descrição da experiência que se propõe ver multiplicada a partir de uma formulação teórica que fundamenta sua prática, que é a Escola de Passagem, um espaço que se propõe a ser a ponte capaz de permitir o reencontro desses atores: a escola e o adolescente inserido em medida socio-educativa.

A abordagem desta dissertação, de natureza descritiva, busca analisar a situação da execução das medidas sócio-educativas em meio aberto e sua relação com a escola, na atuação do adolescente em conflito com a lei, a atuação do professor e da escola. Como estratégia de pesquisa utiliza-se o estudo de caso, a fim de obter dados sobre situações reais, analisar estes fatos, o caráter das narrativas, as interações estabelecidas e os efeitos causados por estes fatos.

Os procedimentos são apresentados segundo duas etapas: a) análise documental, utilizando as Ações Sócio-Educativas Públicas do acervo da Vara da Infância e Juventude da comarca de Santo Ângelo, RS, referente aos períodos de

2003-2005, como fonte de dados; b) interação mediante diálogos e entrevista com dois adolescentes que freqüentam a Escola de Passagem do Centro de Defesa dos Direitos da Criança e do Adolescente - CEDEDICA, ONG a quem foi atribuído, desde 1998, por convênio com o Juizado da Infância e Juventude, a competência para conduzir a execução de medidas sócio-educativas em Meio-Aberto na área de abrangência do Juizado da Infância e Juventude de Santo Ângelo.

A experiência motivadora deste estudo assenta-se principalmente nesta espécie de trabalho, haja vista o que vem sendo executado pelo Centro de Defesa dos Direitos da Criança e do Adolescente - CEDEDICA em Santo Ângelo.

Nesta perspectiva, a dissertação está estruturada em três capítulos: o primeiro focaliza a criança e o adolescente, na sua trajetória de menor à cidadão. Apresenta, ainda, considerações históricas de como se deu a construção do conceito de infância no âmbito global e no Brasil, da invenção do menor, e de menores delinqüentes e abandonados, bem como situa o sistema de garantias estabelecido pelo Estatuto da Criança e do Adolescente.

O segundo capítulo aborda a escola como espaço de inclusão e cidadania. A escola, como instituição que se mostra como um veículo de poder, o problema da exclusão e a importância social da escola, são subtemas através dos quais estuda-se a escola e o espaço público onde ela aparece e a educação como direito ou dever, a escola enquanto estabelecimento de educação ou ensino e os fatores indispensáveis para o êxito do processo educativo.

O terceiro capítulo confronta a prática com a teoria. Apresenta o olhar de dentro da instituição, formando uma visão subjetiva das interações com os atores da instituição, como também das condições e contradições sociais que mediaram a constituição subjetiva dos adolescentes e sua compreensão da realidade, propondo a construção de uma idealidade. Por fim, as considerações configuram os resultados alcançados, quais os desafios que se apresentam aos educadores do século XXI e a minha posição de pesquisadora.

Acompanha o trabalho documentos referentes ao CEDEDICA (ver anexo).

1 A CRIANÇA E O ADOLESCENTE: DE MENOR A CIDADÃO

A sociedade contemporânea prega o individualismo e o consumismo exagerado. Nela, o bem-estar e o aprimoramento das relações entre crianças, jovens e adultos ainda são assuntos destituídos de importância social, cujo mercado de trabalho é feito de vencedores.

Como ponto de partida para a análise e a superação de um estado de conflito do adolescente com a lei e a escola, que o distancia de uma práxis pedagógica comprometida com os valores da paz e da liberdade, o objetivo deste capítulo é contribuir para a melhor inserção da criança e do adolescente na sociedade, trazendo o panorama histórico da infância e da adolescência.

Em *História das Crianças no Brasil*, organizado por Mary Del Priore¹, são encontrados elementos esclarecedores sobre a “construção da infância” no Brasil, percorrendo sua trajetória desde a chegada das naus portuguesas no litoral da nova terra.

A idéia de infância, tal qual se concebe na atualidade, resulta de um processo que pode ser identificado em sua origem como “invenção da infância”, com o reconhecimento do direito a brincar, se divertir. Remonta este fenômeno à época dos descobrimentos, como bem enfoca o trabalho da psicanalista Liliana Sulzbach, no filme “A Invenção da Infância”².

¹ DEL PRIORE, Mary (Org.). *História das Crianças no Brasil*. São Paulo: Contexto, 1999.

² Do original *The Invention of Childhood*, de M. Schmiedt Produções, onde aborda o processo histórico da chamada “invenção da infância”, concluindo que ser criança nem sempre significa ter infância.

O ideário acerca da criança na atualidade, remonta ao renascimento, surgida nestas circunstâncias, o conceito de adolescência é bem mais recente na história do homem. A “invenção da adolescência”, com o reconhecimento de uma especial condição de desenvolvimento do homem anterior à idade adulta, situa-se ao tempo de revolução industrial, com a intensa absorção de mão-de-obra infantil às linhas de produção.

Na construção do conceito de criança e de infância, ou mesmo na construção do conceito de adolescente e adolescência, a idéia expressa por Michel Foucault no conjunto de sua obra é a de apontar as relações de poder/saber e os regimes de verdade que possibilitassem a instituição de sujeitos.

A confirmação do que se extrai das lições de Foucault é a redefinição do conceito de poder, e a centralidade que este ocupa produzindo a própria constituição do sujeito. A invenção da infância e, posteriormente, da adolescência, implica na constituição destes sujeitos enquanto manifestação de poder. Um poder não como atributo, mas como exercício, um poder que se exerce, mas que também se sofre.

Para Foucault, o poder não se encontra centrado somente em órgãos ou instituições sociais, como no Estado, mas difuso no conjunto da sociedade. O poder está em toda parte. O poder e o seu exercício, as práticas de poder ou disciplinares, é o enfoque privilegiado desta análise. Assim se constituem os sujeitos e por conseqüência a idéia que se faz presente para a compreensão que se tem da criança e do adolescente.

A história registra que as primeiras leis de proteção à “criança trabalhadora” surgem diante das denúncias e reivindicações da sociedade, principalmente dos trabalhadores, na Inglaterra, a partir de 1802, com a “Carta dos Aprendizes”. Segundo documento da CUT – Central Única dos Trabalhadores, esse ato legislativo instituiu a jornada de trabalho de, no máximo, doze horas e proibia trabalho noturno³.

Quanto ao conceito de “criança”, Liliana Sulzbach destaca, a partir de um dicionário francês, do início do século XVIII, que o termo “criança” era definido como “um termo cordial utilizado para saudar alguém ou agradar alguém, ou, ainda, para levá-la a fazer alguma coisa”. Disso resultam expressões, tais como: “minha criança, vá buscar meu copo”. Um Mestre diz aos trabalhadores: “vamos crianças, trabalhem”. “Um Capitão diz a seus soldados: coragem crianças, agüentem firme”; e os soldados da primeira fila, que estão mais expostos ao perigo, ele os chama de “crianças perdidas”.

A Convenção das Nações Unidas de Direitos da Criança, de 1989, normativa internacional que regula as relações dos Estados signatários e sua população infanto-juvenil, não estabelece distinção entre criança e adolescente, tratando criança como toda a pessoa entre zero e dezoito anos de idade⁴.

No Brasil, criança e adolescente são reconhecidos como prioridade absoluta. No entanto, resultante do quadro de abismo social que vulnera nossa sociedade,

³ SARAIVA, João Batista Costa. **Desconstruindo o Mito da Impunidade**: Um Ensaio de Direito (Penal) Juvenil. Brasília: Editora do Autor, 2002. p. 17-28.

⁴ Artigo Primeiro da Convenção Internacional sobre os Direitos da Criança : “... entende-se por criança todo ser humano menor de 18 anos, salvo se, em conformidade com a lei aplicável à criança, a maioria seja alcançada antes”.

encontram-se aquelas que estudam, aquelas que cheiram cola, as que bricam, as que roubam, as que têm fome, as que comem demais. Além disso, existem aquelas que são amadas e outras, simplesmente usadas.

A título de exemplificação, a mídia explora intensamente a figura da criança, de todas as etnias, nos anúncios de mercadorias, nas marcas de produtos. Tanto no comércio como na indústria, a criança se afirma como um potencial espaço de consumo. Paradoxalmente à conquista deste espaço mercadológico em face a certo segmento destas crianças, cresce a demanda tanto por educação primária quanto pelo combate à mortalidade infantil.

O tema dos conflitos familiares, da desagregação da família, da ausência da figura paterna são assuntos que estão na mesma ordem do dia. A criança oscila de herói a bandido. Nas famílias da classe média, essas crianças passaram de reis a ditadores. As atitudes das crianças se parecem muitas vezes incompreensíveis ao mundo adulto, renovando angústias e inquietações, indagando afinal o que seja infância e adolescência, como se toda a cadeia de socialização construída tivesse sido rompida.

Uma inquietante autonomia parece substituir os antigos laços de obediência, respeito e dependência. Neste conjunto de situações é questionado qual seria a influência da televisão na construção destes novos valores, ao mesmo tempo em que se questiona a falta de autoridade por parte dos pais.

Além disso, acrescenta-se a esse caldo de cultura a situação de pobreza e exclusão a que está submetida uma expressiva parcela da população infanto-juvenil,

atingida pelo apelo da mídia, produzindo revolta e delinqüência, pois “a sociedade de consumo os insulta oferecendo o que nega”⁵.

A história da criança, neste momento de inquietude que vivemos, em que a sociedade e a escola encontram dificuldade em tratar as diferenças de um mundo que cada dia se mostra mais complexo, parece demonstrar a enorme distância existente entre o mundo infantil descrito pelas organizações internacionais, pelas não-governamentais ou pelas autoridades, e aquele no qual a criança encontra-se imersa. O mundo do qual “a criança deveria ser” ou “ter” é diferente daquele onde ela vive, ou, no mais das vezes, “sobrevive”.

Em concomitância, estabelece-se um paradoxo de situações. O primeiro diz-se em relação a criança e do que precisa, do que deve ser feito, do ideal, próprio de o *Mundo como Idéia* de que fala Bruno Tolentino⁶, ao analisar o mundo atual, onde muitos têm um mundo como uma idéia, mas não tem a menor idéia do mundo .

No outro plano estão as crianças enfaticamente orientadas para o trabalho, ao ensino como obrigação, ao adestramento físico e moral, desfazendo a idéia que a criança idealmente se constrói através do lúdico, da brincadeira e do riso.

No mundo como idéia, a imagem que temos é a da criança feliz, carregando todos os artefatos capazes de identificá-la, desde o brinquedo eletrônico até a peregrinação à Disneylândia. Já no mundo real, depara-se com a barbárie praticada

⁵ GALEANO, Eduardo. *De Pernas Pro Ar*. A escola do mundo às avessas. Porto Alegre: L&PM, 1999. p. 19.

⁶ TOLENTINO, Bruno. *O mundo como idéia*. Rio de Janeiro: Globo, 2002.

contra a infância, na exploração do trabalho infantil, na prostituição e abuso sexual, na utilização de crianças no mundo do tráfico de entorpecentes, realidade não apenas brasileira, mas de um conjunto de países, em especial, do terceiro mundo, com destaque negativo no panorama latino-americano para Brasil e Colômbia. Na África, por exemplo, 40 % da população infantil, entre sete e quatorze anos, trabalha como adultos, isso sem se falar na epidemia de AIDS que estraçalha esse continente.

No mundo desenvolvido, o quadro se delinea com outras cores, mas com sintomas não menos preocupantes, haja vista as narrativas da realidade de subúrbios miseráveis de Liverpool, na Inglaterra, onde se produzem os *Baby killers*, crianças que matam crianças ou a crescente preocupação com a delinquência juvenil que assola países como a França.

Irene Rizzini em seu texto *Tempos de Mudança*, ao abordar o tema da criança como sujeito de direitos, demonstra o quanto é fundamental o engajamento de todos visando dar à criança condição de dignidade. Esse sentido refere que os contrastes nas diferentes partes do mundo são imensos. Para a autora:

Uma criança ao nascer precisa de condições que permitam o seu desenvolvimento e o florescimento de seus potenciais. Ela necessita se sentir acolhida, com segurança e afeto. Toda criança nasce com aptidões, habilidades e potenciais, muitos dos quais jamais emergem por falta de oportunidade. A verdade é que vivemos num mundo no qual predominam desigualdades e injustiça. [...] apesar dos esforços de organizações internacionais como o Banco Mundial e o UNICEF para demonstrar os avanços alcançados pelos países em desenvolvimento na melhoria dos seus indicadores sociais, a realidade brutal é que “[...] atualmente mais de 1.3 bilhão de pessoas nos países desenvolvidos ainda lutam para sobreviver com menos de um dólar por dia”, [...] nas diferentes partes do mundo, o que reflete a coexistência de universos completamente distintos. Por exemplo: “a expectativa de vida na África sub-Saariana é de 50 anos, no Japão é praticamente 80. A mortalidade infantil entre crianças com menos de 5 anos no Sul da Ásia ultrapassa 170 mortes por cada 1000

nascimentos enquanto na Suécia é menos de 10. Mais de 110 milhões de crianças nos países em desenvolvimento não tem acesso a educação primária, nos países industrializados, por sua vez, qualquer padrão abaixo do acesso universal à escola seria considerado inaceitável".⁷

1.1 CONSIDERAÇÕES HISTÓRICAS

A criança vista a partir de um contexto histórico reclama um olhar voltado à sua realidade. Não é à toa que se sucedem estudos visando a determinar a evolução histórica da questão da infância, onde desponta como referência a obra de Phillipe Ariés⁸.

Ariés destaca que a escolarização iniciada na Europa, no século XVI, levada a cabo por educadores e padres, católicos e protestantes, provocou uma transformação na formação moral e espiritual da criança, em oposição a educação medieval feita apenas pelo aprendizado de técnicas e saberes tradicionais, no mais das vezes ensinados pelos adultos da comunidade.

A Idade Moderna passa a preparar nas escolas o futuro adulto. A criança passa a ser vista não como um pequeno adulto (olhar medieval), mas como um futuro adulto. Paralelamente a esta mudança de enfoque, também a família sofre transformações com a emergência da vida privada e uma grande valorização do foro íntimo.

⁷ RIZZINI, Irene. *Tempos de Mudança*. Disponível em: <www.socialtec.org.br/download/outros/tempos_de_mudanca.doc>. Acessado em 07 jul. 2004.

⁸ ARIÉS, Philippe. *El niño y la vida familiar en el Antiguo Régimen*. Madrid: Editora Taurus, 1987.

Lentamente a sociedade se transformava de uma visão teísta do mundo, voltada para o espiritual, marca da etapa medieval, para uma concepção mais materialista, com sensação de finitude e de perpetuação através dos filhos. Na visão de Ariés, foi a chegada dessas duas novas situações que teria provocado uma condição da criança, em verdade supervalorizando-a. Afirma um processo evolutivo da Idade Média em que os filhos não representavam muito para seus pais, passando a condição de “reizinhos do lar” na medida em que evoluía a sociedade burguesa.⁹

Maria Auxiliadora Minahim¹⁰ produziu um trabalho de análise histórica da relação da criança com a lei, permitindo constatar que os Códigos acompanham o processo histórico, refletindo as relações de poder vigentes, codificando-as. A autora destaca que o mundo contemporâneo, buscando o ideal de uma sociedade mais justa, vêm expressando o desejo de dispensar às crianças um tratamento jurídico apto a fazê-la alcançar a plenitude da dignidade humana.

Assim foram criados organismos supranacionais, como o UNICEF - Fundo das Nações Unidas para a Infância, e foram elaboradas cartas internacionais e diversos tratados, como exemplo, a Declaração Universal dos Direitos da Criança, em 1959, e a Convenção das Nações Unidas de Direitos da Criança, em 1989. São enunciadas expressões como criança patrimônio da humanidade e afirmado que o nível de civilização de um povo pode ser aferido pelo tratamento que dispensa à infância.

⁹ ARIÉS, Philippe. *Idem*, p. 87.

¹⁰ MINAHIM, Maria Auxiliadora. ***Direito Penal da Emoção***: A imputabilidade do Menor. São Paulo: RT, 1992. p. 16-26.

O estudo civilizatório da marcha da humanidade, em especial na construção dos direitos humanos, notadamente nos direitos da infância, faz a cada momento mais atual a lição de Stuart Mill: “toda a história do progresso humano foi uma série de transições através das quais costumes e instituições, umas após outras, foram deixando de ser consideradas necessárias à existência social e passaram para a categoria de injustiças universalmente condenadas”¹¹.

1.2 CONSTRUÇÃO DO CONCEITO DE INFÂNCIA NO BRASIL

Nesta seção é abordada a história da vida privada, buscando-se estabelecer a influência dessa invenção para o Brasil no panorama da Idade Moderna e nos séculos que se seguiram a esse período.

1.2.1 História da vida privada

Tanto a escolarização quanto a emergência da vida privada chegaram com atraso ao Brasil. O modo como se estabeleceu o processo de desenvolvimento da sociedade brasileira, considerando que a povoação do País pelos portugueses iniciou-se de fato, sob a forma de ocupação, a partir de 1530, faz com que a própria história da infância no País apresente uma enorme defasagem.

O século XX, no Brasil, apresentou em seu alvorecer para os filhos dos pobres não a educação como alternativa, mas preservava-se a eles, ao invés da escola, sua transformação em cidadãos úteis e produtivos no trabalho, mais especificamente na lavoura, como trabalhadores rurais.

¹¹ In: BOBBIO, Norberto. *A Era dos Direitos*. 11.ed. Rio de Janeiro: Campus, 1992. p. 177.

Nesse cenário, aos filhos de uma pequena elite era destinado o ensino por professores particulares. No final do século XX, apesar dos avanços na escolarização pública, o trabalho infantil continua sendo uma “chaga”, e permanece sendo visto pelas camadas subalternas como “a melhor escola”.

A compreensão dessa situação passa, necessariamente, pelo entendimento da formação do povo brasileiro e de sua cultura. Fábio Pestana Ramos, citado por Mary Del Priore, traça importante perfil histórico da construção da infância no Brasil a partir da presença de crianças nas naus portuguesas no processo de colonização, levado a cabo a partir do século XVI. Conforme Ramos:

As crianças subiam a bordo somente na condição de grumetes ou pagens, como órfãos do Rei enviadas ao Brasil para se casarem com os súditos da Coroa, ou como passageiros embarcados em companhia dos pais ou de algum parente.
[...] Grumetes e pagens eram obrigados a aceitar abusos sexuais de marujos rudes e violentos. Crianças, mesmo acompanhadas dos pais, eram violadas por pedófilos e as órfãs tinham que ser guardadas e vigiadas cuidadosamente a fim de manter-se virgens, pelo menos até que chegassem à Colônia.¹²

Este excerto de narrativa descreve uma história de dor e conflito entre o mundo adulto e o universo infantil. As crianças foram as primeiras vítimas em terra e no mar. Nesta época, em Portugal e em toda a Europa moderna, a alta mortalidade infantil alimentava uma mentalidade de desapego à criança.

O trabalho infantil sempre foi visto como aceitável pela sociedade brasileira, como forma de complementação salarial pelas famílias pobres ou miseráveis, sendo sempre prioridade em detrimento à formação escolar. Trabalhando em lavouras

¹² DEL PRIORE, Mary. *Op. cit.*, p. 19.

domésticas ou na monocultura, as crianças interrompem seus estudos na época do plantio ou da colheita. Naquele período, estar inscrito numa escola primária não significava como ainda não significa poder frequentá-la plenamente.

Em um contexto urbano, onde a oferta de trabalho formal faz-se cada dia mais escassa, pelo conceito introjetado de que a criança deve trabalhar e que é indispensável sua contribuição para a renda da família – a falta de programas oficiais, a inclusão dos pequenos no mundo da medicância e daí, no momento seguinte, para a criminalidade ou a prostituição, encarados estes como um trabalho, ou como uma renda legítima, é um passo.

Sobre o ponto de vista da evolução da intimidade, fundamento invocado por Ariés na construção do conceito de infância, percebe-se o quanto esta se faz precária no país. Os lares monoparentais (a figura da mãe é onipresente na maioria das estruturas familiares, em especial nas periféricas, havendo entre as famílias em situação de exclusão social uma quase permanente ausência da figura paterna), a pobreza extrema, a fragilidade arquitetônica traduzida em espaços onde se misturam em absoluta promiscuidade adultos e crianças, nos cortiços que marcaram o século XIX, ou nas favelas que marcaram o século XX, são fatores que alteram a noção de intimidade no Brasil em cotejo com a Europa.

Considerados estes elementos, percebe-se que a construção do conceito de infância no Brasil está ligado a construção da identidade do povo. O estudo das relações com a infância confunde-se com o do mundo adulto e da formação do Estado Brasileiro, o que de certa forma foi detectado por Gilberto Freire, citado por

Del Priore¹³, ao afirmar que “é o menino que revela o homem”, concluindo que “a historiografia internacional pode servir de inspiração, mas não de bússola”.

Uma constatação que emerge do estudo histórico da construção da infância no Brasil, passa necessariamente pela formação de uma sociedade extremamente injusta, concentradora de riqueza e produtora de exclusão social e miséria, como subproduto de seu modelo de desenvolvimento. Paradoxalmente, quanto mais desenvolvida a cidade brasileira, maior o cinturão de miséria que a cerca.

1.3 INVENÇÃO DO “MENOR”

Foi a partir do final do século XIX, mas especialmente do início do século XX, que o Direito passou a se ocupar de forma mais atenta da questão da infância, com ênfase na delinqüência juvenil. O crescimento dos centros urbanos, o aumento da população, a diminuição da mortalidade infantil (experimentada de forma significativa ao longo do século XX, com os avanços da medicina e dos recursos de saneamento), trouxeram uma nova preocupação ao Estado.

Em 1911, realizou-se o Congresso de Paris. Neste conclave, que tratou sobre a infância e a lei¹⁴, reuniu os maiores juristas da época visando a dar uma nova formatação legal à questão da infância, construindo um novo discurso sobre o tema a partir da ordem vigente. Em uma leitura foucaultiana do evento, seu resultado produziu o conceito de “menor”, distinto daquele de criança. Outra grande

¹³ A análise desse tema tem especial realce no Capítulo “O cotidiano da criança livre no Brasil entre a Colônia e O Império” (p. 84-106). In: DEL PRIORE, Mary. *Idem*, p. 11.

¹⁴ MACHADO, Martha de Toledo. **A Proteção Constitucional de Crianças e Adolescentes e os Direitos Humanos**. Barueri: Manole, 2003. p. 35.

repercussão foi a expansão da idéia de criação de Juizados de Menores pela Europa e América.

A própria pauta do Congresso já revela, com clareza, o que aqui se afirma:

- a) Deve existir uma jurisdição especial de menores? Sobre que princípios e diretrizes deverão se apoiar tais tribunais para obter um máximo de eficácia na luta contra a criminalidade juvenil?
- b) Qual deve ser a função das instituições de caridade ante os tribunais do Estado?
- c) O problema da liberdade vigiada ou probatória. Funções dos tribunais depois da sentença.¹⁵

No rol dessa discussão, o movimento pela Justiça Especial para a Infância, que acabou conduzindo ao conceito de “Menor”, consagrado no Congresso de Paris, nasce nos Estados Unidos, em 1896, fomentado por uma ação da Sociedade Protetora dos Animais de Nova York, diante de uma situação de maus tratos impostos pelos pais a sua filha, Mary Anne, de nove anos.¹⁶

Diante do sofrimento da menina, os vizinhos não tendo para quem apelar, denunciaram os maus tratos para a Sociedade Protetora dos Animais, que a partir deste mesmo grupo de pessoas criaram a “*Save the Childrens of World*”, organização que até hoje atua na defesa dos direitos da criança, provocando uma transformação que resultou na criação de Leis e Justiças Especializadas em todo o Mundo.

¹⁵ MACHADO, Martha de Toledo. *Idem*, p. 35-54.

¹⁶ SARAIVA, João Batista Costa. ***Adolescente em Conflito com a Lei*** – da diferença à proteção Integral: uma abordagem sobre a responsabilidade penal juvenil. Porto Alegre: Livraria do Advogado, 2003. p. 29-35.

No Brasil, conforme explana Maria Luiza Marcílio, a história da assistência social estabeleceu-se através de um processo evolutivo. Inicialmente, na época colonial, essa assistência foi marcada pela caridade privada, com esparsas intervenções do poder público através de subsídios concedidos aos particulares. Primeiro consistiam em doações em dinheiro a quem acolhesse os infantes abandonados, para depois contemplarem, também, subvenções a entidades privadas de beneficência.¹⁷

Se no final do século XIX, início do século XX, já existiam casas públicas de custódia de crianças e adolescentes, por volta da década de 60, com a criação da FUNABEM e das FEBENS estaduais, o Poder Público passa a interferir mais significativamente na questão, ampliando quantitativamente o atendimento.

O Poder Público, mantendo a tradição anterior, o fez orientado pela política de institucionalização em escala expressiva, embora infinitamente aquém da demanda que se pretendia atender. Demanda esta gerada pela funda marginalização social, econômica e histórica a que vem sendo submetida a ampla maioria da população brasileira, com a criação dos gigantescos internatos para crianças e adolescentes, basicamente carentes.

Anote-se que, antes da Constituição Federal de 1988 e da vigência do Estatuto da Criança e do Adolescente, a grande maioria, da ordem de 80 a 90%, das

¹⁷ Desde o século XVI as Ordenações Manuelinas já obrigavam “os Conselhos Municipais, usando suas rendas próprias, a criar os órfãos e desvalidos”. Tal obrigação só era cumprida em casos isolados e aparentemente ligados ao desvio do dinheiro público para fins ilícitos, servindo de exemplo o ocorrido na municipalidade de Mariana, MG, onde em 1840 o sustento dos desvalidos saltou 3 a 4% das rendas municipais para cerca 40% de tais recursos. In: MARCÍLIO, Maria Luiza. **História Social da Criança Abandonada**. São Paulo: Hucitec, 1998. p. 139 e 224-226.

crianças e jovens internados nas Febens não era autora de fato definido como crime.¹⁸

Retrocedendo neste processo histórico, cumpre sinalizar que no início do Século XIX, vigorava no Brasil, como lei nacional, as chamadas Ordenações Filipinas, lei portuguesa. Este texto não reconhecia a criança como sujeito de direitos. Em verdade a responsabilizava penalmente desde os sete anos, tratando-os desde aquela idade como adultos. Como única distinção, eximia da Pena de Morte os menores de dezessete anos, mas lançava crianças de tenra idade nos mesmos cárceres em que estavam confinados os adultos devido aos delitos praticados.

As crianças eram meros objetos de seus pais, e, como afirma Emílio Garcia Mendez, a infância era condição absolutamente indiferente ao Direito¹⁹. Ao longo do século XIX não houve, em termos de legislação brasileira, uma alteração profunda deste quadro.

Com a proclamação da independência, em 1830, o Brasil teve seu primeiro Código Penal. Nele a idade adulta, para fins de responsabilidade penal, era fixada em 14 anos. Facultava, porém, a lei a possibilidade de responsabilizar como adultos crianças a partir dos sete anos, desde que tivessem capacidade de discernimento, em juízo subjetivo e arbitrário feito pelo próprio julgador. Esta situação não sofreu grande alteração com o advento da República.

¹⁸ MACHADO, Martha de Toledo. *Op. cit.*, p. 35-54.

¹⁹ SARAIVA, João Batista Costa. ***Adolescente em Conflito com a Lei*** – da diferença à proteção Integral: uma abordagem sobre a responsabilidade penal juvenil, p. 31-33.

O Primeiro Código Penal Republicano, de 1890, é quase uma cópia do Código do Império. Mantém a idade penal adulta em 14 anos, permitindo o julgamento de crianças entre nove e quatorze anos (não mais entre sete e quatorze anos), a partir de um mesmo critério subjetivo do julgador.

A trajetória do Direito Brasileiro em sua relação com a infância durante o século XIX permite destacar ao menos três episódios simbólicos importantes, de modo a possibilitar a compreensão existente àquele tempo sobre a condição infantil.

O primeiro fato digno de reflexão remete aos critérios para determinação da condição adulta então vigentes. O sistema penal brasileiro, tomado como referência para a consideração deste trabalho, estabeleceu em 1830 a idade de quatorze anos como aquela do implemento objetivo da condição adulta, com plena responsabilização penal, sem prejuízo de esta responsabilidade penal vir a ser atribuída desde os sete anos, mediante critério subjetivo quanto “à capacidade para distinguir o bem do mal”²⁰.

Nestas condições, não é de se estranhar que em 1840, quando Dom Pedro II atingiu a idade de quatorze anos, foi este considerado apto a governar o Brasil, extinguindo-se o convulsionado período da Regência. Dom Pedro II aos quatorze anos foi tido por adulto e passou a governar o País.

Neste contexto, o segundo episódio, coberto de expressivo simbolismo para compreensão deste processo evolutivo, situa-se no bojo da luta abolicionista. As primeiras leis de proteção ao trabalho infantil conhecidas no mundo remontam à

Inglaterra, em 1802, com a Carta dos Aprendizes, já mencionada anteriormente neste trabalho.

Demonstrar a defasagem histórica do Brasil frente ao processo europeu, permite identificar como uma das primeiras legislações brasileiras de proteção à infância conquistada pelo movimento abolicionista se digladiava, na metade do século XIX, com a nódoa da escravatura. Fala-se aqui da Lei do Ventre Livre, Lei 2.040, de 28.09.1871, três meses após a morte prematura de Castro Alves, o grande poeta abolicionista.

Percebe-se o conteúdo de perversidade daquela norma que foi saudada como uma expressiva vitória da luta abolicionista, restando evidenciada a dinâmica histórica da construção de direitos. Acerca desta lei, Saraiva afirma que:

A Lei do Ventre Livre, que em seu tempo se constituiu em avanço, em verdade era uma legislação perversa, cujo teor costuma ser ignorado nas escolas quando se estuda o movimento abolicionista. Se não vejamos:
“Art. 1º . Os filhos da mulher escrava, que nascerem no Império desde a data desta lei, serão considerados de condição livre.
§ 1º . Os ditos filhos menores ficarão em poder e sob a autoridade dos senhores de suas mães, os quais terão a obrigação de cria-los e trata-los até a idade de oito anos completos.
Chegando o filho da escrava a esta idade, o senhor da mãe terá a opção ou de receber do Estado a indenização de 600\$000, ou utilizar-se dos serviços do menor até a idade de 21 anos completos.
No primeiro caso o Governo receberá o menor e lhe dará destino, em conformidade da presente lei.”
A Lei do Ventre Livre criou pois duas categorias: a do escravo por tempo determinado, até 21 anos, e a do “abandonado para ser livre em instituições de acolhimento”.²¹

O terceiro episódio pode ser situado tomando como referência a obra de Tobias Barreto, poeta e jurista. Tobias Barreto publica em 1886 a clássica obra

²⁰ SARAIVA, João Batista Costa. *Idem*, p. 28.

²¹ SARAIVA, João Batista Costa. *Idem*, p. 26.

*Menores e Loucos em Direito Criminal*²², onde realizava crítica ao Código Penal do Império, reclamando um tratamento diferenciado aos menores. Este tratamento diferenciado, entretanto, expressando um sentimento “moderno” à época, focava sua consideração na incapacidade dos menores. “Incapazes como os loucos”, e como estes deveriam receber um “tratamento”, distinto da responsabilização do adulto.

O texto de Tobias Barreto lança os fundamentos para o reconhecimento de uma nova categoria de pessoas: os menores. Estes, por não possuírem capacidade, deveriam receber atenção diversa do Estado. Esta linha de pensamento reflete a lógica adotada, trinta anos depois, a marcar o Congresso de Paris, já abordado neste trabalho, onde estão os fundamentos da doutrina tutelar, que deixava de reconhecer o “menor” como um objeto da família (“bem de família”, objeto de seus pais), para vê-lo, ainda como objeto, porém, objeto de proteção do Estado, “que saberá dizer o que é bom para ele”.²³

Nascia assim a idéia do “MENOR”, como categoria jurídica. Objeto de proteção do Estado. O reconhecimento da criança e do adolescente como sujeito de direitos, superando-se o paradigma da incapacidade, somente vai ser experimentado a partir da segunda metade do século XX, tendo como marco inicial a Declaração Universal dos Direitos da Criança, em 1959, que adiante será abordada.

²² BARRETO, Tobias. *Menores e Loucos em Direito Criminal*. Prefácio de Luiz Carlos Fontes de Alencar. Ed. fac-sim, Brasília: Senado Federal, Conselho Editorial, 2003.

²³ BARRETO, Tobias. *Ibidem*.

1.4 MENORES: DELINQUENTES E ABANDONADOS. DOCTRINA DA SITUAÇÃO IRREGULAR

Impulsionado pelo Congresso de Paris, em 1911, e tendo como marco inicial o Primeiro Tribunal de Menores do Mundo, criado em Chicago - EUA, em 1899, constata-se que nos primeiros anos do século XX, tanto os países da Europa, quanto os da América, passaram a dotar suas legislações de leis especiais para dar atenção aos menores.

Marcadas pela idéia da incapacidade dos menores, estas leis nasceram com o nítido caráter segregacionista, dividindo a infância em dois mundos: o mundo das crianças e o mundo dos menores. Este, dos desvalidos, dos excluídos; aquele, dos bem nascidos, dos incluídos.

Nos primeiros anos da década de vinte, entre 1921 e 1927, a Doutrina do Menorismo fincou suas bases na legislação brasileira, afirmando seus conceitos, alguns até hoje presentes no inconsciente coletivo. Nesta linha faz-se emblemática a primeira legislação brasileira de Assistência Social. O Decreto nº 16.272, de 20 de Dezembro de 1923, estabelecia regras buscando “proteger os menores abandonados e delinqüentes”. Estava fixado, assim, o marco legal distinguindo duas infâncias.

Destaca-se, também, o Decreto 22.213, com data de 14 de Dezembro de 1922, conhecido como Consolidação das Leis Penais, que, reformando o Primeiro Código Penal Republicano, abandonou a possibilidade de menores de quatorze anos virem a ser recolhidos a penitenciárias de adultos.

A 12 de outubro de 1927 (Dia da Criança), estabelecia-se o primeiro Código de Menores do País (Decreto 17.943-A), conhecido por Código Mello Mattos, que foi o primeiro Juiz de Menores do Brasil, à época Juiz do Distrito Federal, no Rio de Janeiro. Este Código definia a norma: “quando com idade maior de 14 anos e inferior a 18 anos, submeter-se-ia o menor abandonado ou delinqüente ao regime estabelecido neste Código”. Intuindo explicitar situações de incidência da norma, observa-se que cinqüenta anos depois seriam praticamente reproduzidas no art. 2º do Código de Menores de 1979, que dispunha quais os menores de 18 anos eram considerados abandonados.

As questões até aqui levantadas, evidenciam as diferentes formas como as crianças e adolescentes vem sendo tratados, principalmente, a partir da Idade Moderna e da invenção da vida privada. Novos desdobramentos surgiram na contemporaneidade, mas sempre com vistas a justificar as posturas e os tratamentos dispensados a essas categorias, nem sempre destituídos de interesse de uso.

A inclusão ou a exclusão da sua participação na sociedade familiar, escolar e social, sobrecarregada de atribuições, penalização ou proteção, sempre mostrou-se permeada pela falta de respeito ao ser em crescimento, pleno de potencialidades, pois sua constituição como sujeito foi desde cedo acompanhada e controlada pelo poder público.

Segundo Irene Rizzini²⁴, essa marca inaugural não cessa de se reproduzir, e as rupturas e descontinuidades das práticas que incidiram sobre a criança no Brasil, privilegiando especialmente as estratégias em relação à criança pobre, facilmente se confundem com uma história da assistência.

1.5 DE MENOR À CIDADÃO: SISTEMA DE GARANTIAS

Neste tópico interessa, fundamentalmente, a interface entre o sistema de garantias, as medidas sócio-educativas e o processo escolar, tomando a educação como um direito de todos.

No primeiro Código de Menores Brasileiro, instituído em 1927, estendendo-se até o final dos anos oitenta, fica nítido que a política brasileira sobre a infância dividia o mundo infantil em duas categorias jurídicas: a das crianças e a dos menores. Norteados pela superada Doutrina da Situação Irregular, que fundamentou o Código de Menores de 1979, depois revogado pelo Estatuto da Criança e do Adolescente, em 1990, o sistema jurídico brasileiro não reconhecia a criança como sujeito de direitos e sim objeto de ação do Estado.

Foi esta Doutrina que produziu ao tempo da ditadura Vargas o Serviço de Assistência ao Menor - SAM, que tinha como conceito o segregamento de “menores em situação irregular”, criando-se grandes internatos, onde se misturavam crianças e adolescentes, vitimizados e vitimizadores, menores em situação irregular.

²⁴ RIZZINI, Irene. Crianças e Menores do Pátrio Poder ao Pátrio Dever: Um histórico da legislação para a Infância no Brasil (1830-1990). In: PILOTTI, Francisco; RIZZINI, Irene (Orgs.). **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/ Editora Universitária Santa Úrsula/Amais Livraria e Editora, 1995. p. 190-191.

Do SAM o sistema evoluiu para a Fundação Nacional do Bem-Estar do Menor – FUNABEM, e nos anos sessenta, difundiram-se Brasil à fora as Fundações Estaduais do Bem-Estar do Menor - FEBEMs, reproduzindo o modelo excludente.²⁵

O rompimento com este estado de coisas somente veio a se consumir no final dos anos oitenta, ao menos no plano legislativo. A Constituição Federal de 1988 incorporou, em seu artigo 227, a Doutrina da Proteção Integral das Nações Unidas, revogando o primado da Situação Irregular.

Partindo disso, superou-se a idéia da incapacidade do menor e desfaz-se a dualidade do conceito de infância, constituindo-se um conjunto de princípios de direitos para garantir à criança e ao adolescente um novo *status*, diferenciado daquele que até o final dos anos oitenta lhe era conferido, em âmbito internacional e nacional.

Este novo *status* significa que a criança e o adolescente foram reconhecidos como sujeitos de direito, implicando em não serem mais tratados como objetos passivos da intervenção da família, da sociedade e do Estado. Na visão dos autores COSTA e LIMA, esta Doutrina está formada por quatro documentos internacionais básicos, a saber:

- a) Convenção das Nações Unidas sobre os Direitos da Criança;
- b) Regras Mínimas das Nações Unidas para a Administração da Justiça de Menores (Regras de Beijing);
- c) Diretrizes das Nações Unidas para a Prevenção da Delinquência Juvenil; e
- d) Regras Mínimas das Nações Unidas para a Proteção de Jovens Privados de Liberdade.²⁶

²⁵ VOGEL, Arno. Do Estado ao Estatuto. In: PILOTTI, Francisco; RIZZINI, Irene. *Idem*, p. 299-346.

É importante salientar que nesta nova Doutrina a criança passa a ostentar uma condição de sujeito de direitos, sendo considerada em sua dignidade de pessoa humana e sujeito pleno de direito à vida, à educação, à saúde, ao lazer, à convivência familiar, à dignidade, e outros, cabendo à tríade – família, Estado e sociedade – o dever de garantir estes direitos, com absoluta prioridade.

Os autores argumentam, ainda, que a condição de sujeito de direito está intimamente relacionada ao Direito à Educação, na medida em que não se pode, hoje, exercer a cidadania sem se apoderar dos códigos da modernidade, ainda que seja para criticá-los e fazer novas proposições. Também reconhecem que o simples fato de nomear a Educação como um Direito não é garantia, nem de sua oferta nem de sua qualidade. Daí a necessidade de luta e organização na defesa, não só deste como dos outros direitos; não apenas para algumas, mas para todas as crianças e adolescentes.

Em relação aos deveres, uma pergunta que sempre aparece na fala entre os professores diz respeito à disciplina, ou mesmo aos atos infracionais, cometidos no ambiente escolar. Pergunta-se, com frequência, sobre os direitos e os deveres envolvidos nestas situações, o que fazer e qual deve ser a relação da escola com os Conselhos Tutelares.

Mas, remanescem dúvidas e divergências, principalmente sobre o papel do Conselho Tutelar, a função dos conselheiros, a relação do Conselho Tutelar com as

²⁶ COSTA, Antônio Carlos Gomes da; LIMA, Isabel Maria Sampaio Oliveira. *Estatuto e LDB: Direito à Educação*. Documento, p. 1-2. Disponível em: <www.undime.org.br/index.php?acao=biblioteca&publicacaoID=15>. Acesso em 1 jun. 2005.

famílias e a escola. Com certeza, os Conselhos Tutelares encontram-se, em sua maioria, desaparelhados para atenderem a uma demanda que, de muito, ultrapassa sua capacidade de atendimento e resolução, e sem a retaguarda necessária para os devidos encaminhamentos.

Para tanto, é preciso esclarecer que a função dos Conselhos Tutelares é a de zelar para que os direitos das crianças e dos adolescentes sejam respeitados e não a de atenderem a uma crescente demanda para se tornarem "polícia das famílias" e/ou "instância disciplinar" da escola. Problemas pedagógicos, educativos e de aprendizagem devem ser resolvidos pela escola, que é quem tem competência para tal.

De qualquer modo, vale lembrar que às crianças de até 12 anos incompletos, que tenham praticado formalmente algum ato descrito na legislação penal cabe a aplicação pelo Conselho Tutelar, das medidas protetivas previstas no ECA.

Os adolescentes em conflito com a lei penal são considerados sujeitos a medidas sócio-educativas de natureza sancionadora e a procedimento processual jurisdicional. Não é demais lembrar que as medidas sócio-educativas de que trata o Estatuto podem ser aplicadas apenas aos adolescentes entre 12 e 18 anos e que sejam, acima de tudo, reconhecidos judicialmente como autores de ato infracional, devendo obedecer aos princípios da brevidade, excepcionalidade e respeito à condição do adolescente como pessoa em desenvolvimento.

Comparando os dois sistemas - do Código de Menores e do Estatuto da Criança e do Adolescente - é possível fixar distinções fundamentais entre um e

outro, com notáveis repercussões nas relações das crianças e o Estado. Dentre as principais características da Doutrina da Situação Irregular destaca-se que:

a) as crianças e os jovens aparecem como objetos de proteção, não sendo reconhecidos como sujeitos de direitos, mas como incapazes, advindo daí, as leis não se destinarem para toda a infância e adolescência, apenas para os “menores”;

b) as categorias utilizadas são vagas e ambíguas, e as figuras jurídicas de difícil apreensão, tais como “menores em situação de risco ou perigo moral ou material” ou “em circunstâncias especialmente difíceis”, estabelecendo o paradigma da ambigüidade.

Neste sistema é o menor que está em situação irregular; são suas condições pessoais, familiares e sociais que o convertem em um “menor em situação irregular”, e por isso objeto de uma intervenção estatal coercitiva, tanto ele como sua família. Estabelece-se uma distinção entre as crianças bem nascidas e aquelas em “situação irregular”, entre criança e menor, de sorte que as eventuais questões relativas àquelas serão objeto do Direito de Família e destes dos Juizados de Menores.

Surge, assim, a idéia de que a proteção da lei visa aos menores, consagrando o conceito de que estes são “objeto de proteção” da norma. Esta “proteção” freqüentemente viola ou restringe direitos, porque não é concebida desde a perspectiva dos direitos fundamentais.

Também aparece a idéia de incapacidade do menor, e decorrente deste conceito de incapacidade, a opinião da criança faz-se irrelevante. Há uma

centralização do atendimento. Estabelece-se uma indistinção entre crianças e adolescentes que cometem delito. Instala-se, então, uma nova categoria, de “menor abandonado/delinqüente” e se “inventa” a delinqüência juvenil.

Como conseqüência deste conjunto, passa-se a desconhecer todas as garantias reconhecidas pelos diferentes sistemas jurídicos no Estado de Direito, sendo as crianças e adolescentes considerados como inimputáveis penalmente em face os atos infracionais praticados.²⁷

A nova ordem estabelecida a partir da Doutrina da Proteção Integral, contrapondo-se ao modelo anterior, apresenta como característica a definição dos direitos das crianças, estabelecendo-se que, no caso de algum destes direitos vier a ser ameaçado ou violado, é dever da família, da sociedade, de sua comunidade e do Estado restabelecer o exercício do direito atingido, através de mecanismos e procedimentos efetivos e eficazes, tanto administrativos quanto judiciais.

A Doutrina da Proteção Integral põe fim às ambigüidades e imprecisões de categorias como “risco”, “perigo moral ou material”, “circunstâncias especialmente difíceis”, “situação irregular”; quem se encontra em “situação irregular”, quando o direito da criança se encontra ameaçado ou violado, é alguém ou alguma instituição do mundo adulto (família, sociedade, Estado).

²⁷ BELOFF, Mary. Modelo de la Protección Integral de los derechos Del niño y de la situación irregular: un modelo para armar y outro para desarmar. In **Justicia y Derechos Del Niño**. Santiago de Chile: UNICEF, 1999. p. 9-21.

A Doutrina da Proteção Integral distingue, também, as competências pelas políticas sociais e competências pelas questões relativas a infração à lei penal, reconhecendo que os direitos das crianças e dos adolescentes dependem de um adequado desenvolvimento das políticas sociais; e descentraliza a política pública de atendimento, focalizando-a nos municípios.

Além disso, a DPI abandona o conceito negativo de menores, passando estes a ser definidos de maneira positiva, como sujeitos plenos de direito. A idéia de Proteção dos Direitos das Crianças e dos Adolescentes é garantir os direitos de todas as crianças e adolescentes, resultando no reconhecimento e promoção de direitos, sem violá-los nem restringi-los. Recupera, ainda, a universalidade da categoria infância: os menores deixam de ser considerados incapazes, para usufruírem dos direitos que têm todas as pessoas.

Um fator primordial da Doutrina da Proteção Integral é o de recolocar o Juiz na sua função jurisdicional, devendo a Justiça de Infância e Juventude ocupar-se de questões jurisdicionais, na órbita infracional (penal) e civil (família), e estando limitado no exercício de sua jurisdição pelo sistema de garantias.

Na questão do adolescente em conflito com a lei, reconhece-lhe todas as garantias que correspondem aos adultos nos juízos criminais, mais garantias específicas. A principal dessas garantias é que os adolescentes devem ser julgados por tribunais específicos, com procedimentos próprios. Resultando daí o

estabelecimento de um rol de medidas aplicáveis ao adolescente em conflito com a lei²⁸.

A partir destes primados estabelecidos pela nova ordem internacional, estabelece-se uma mudança paradigmática no Direito da Criança. A Doutrina da Proteção Integral, além de contrapor-se à Doutrina da Situação Irregular que historicamente reforçou a exclusão social, apresenta um conjunto conceitual, metodológico e jurídico que permite compreender e abordar as questões relativas às crianças e adolescentes sob a ótica dos direitos humanos, dando-lhes a dignidade e o respeito do qual são merecedores .

Com a mudança conceitual operada pelo novo paradigma, as crianças e os adolescentes deixam de ser objeto de medidas para se tornarem titulares de direitos fundamentais à proteção integral. A família, a sociedade e o Poder Público, dentro deste novo contexto, passam a ser co-responsáveis, assumindo papel essencial na efetivação dos direitos fundamentais das crianças e dos adolescentes.

Visando situar a questão do adolescente em conflito com a lei e a escola, cumpre, ainda neste tópico, esclarecer o modo operacional estabelecido pelo Estatuto da Criança e do Adolescente. A Lei 8.069/90 organiza-se a partir de três eixos centrais, chamados sistemas de garantias, a saber:

- a) o Sistema Primário, que dá conta das Políticas Públicas de Atendimento a crianças e adolescentes (especialmente os arts. 4º e 86/87), que se ocupa da universalidade das crianças e adolescentes brasileiros, sem distinção de qualquer natureza;

²⁸ NOGUEIRA, Paulo Lúcio. *Estatuto da Criança e do Adolescente Comentado*. São Paulo: Saraiva, 1993, p. 3 e ss.

- b) o Sistema Secundário que trata das Medidas de Proteção dirigidas a crianças e adolescentes em situação de risco pessoal ou social, não autores de atos infracionais – embora também estes possam ser sujeitos destas medidas -, cuja natureza é eminentemente preventiva, ou seja, tendo como alvo crianças e adolescentes enquanto vítimas, enquanto violados em seus direitos fundamentais (especialmente os arts. 98 e 101). Ocupa-se este sistema das crianças e adolescentes vitimizados, sendo o principal protagonista deste trabalho o Conselho Tutelar .
- c) o Sistema Terciário, que trata das medidas sócio-educativas, aplicáveis a adolescentes em conflito com a Lei, autores de atos infracionais, ou seja, quando passam a condição de vitimizadores (especialmente os arts. 103 e 112).

Este sistema de garantias é acionado toda a vez que o adolescente se fizer autor de ato infracional, ou seja, praticar qualquer conduta descrita na lei como crime e contravenção, apurando-se sua responsabilidade penal juvenil através do devido processo legal.

A sanção a que se submete o adolescente autor de ato infracional, apurada sua responsabilidade, será a medida sócio-educativa. Esta pode ser cumprida de duas formas: mediante privação de liberdade, com internação em Unidade de Privação de Liberdade; ou em Meio-Aberto, em especial nas modalidades de Liberdade Assistida - LA e Prestação de Serviços à Comunidade - PSC.

A Liberdade Assistida terá uma duração mínima de seis meses, envolvendo o atendimento do adolescente em sua própria comunidade, sob a supervisão de um Orientador Judiciário. A Prestação de Serviços à Comunidade terá uma duração máxima de seis meses, com prestação de até oito horas semanais de trabalho em entidades públicas ou privadas, sob a supervisão do órgão executor da medida sócio-educativa.

Cumprida a contento a medida sócio-educativa, atingidos seus objetivos, será extinta, ou prorrogada até que se implemente seu objetivo, mediante decisão judicial, fundada nos relatórios apresentados pelo órgão executor da referida medida.

Como as discussões apontam para perspectivas que nem sempre seguem a legislação, na seqüência será focalizado a escola como espaço de inclusão e cidadania, buscando situar a instituição escolar como um espaço possível para os conceitos de direitos humanos e de cidadania, e como ela vem tornando efetiva a educação do indivíduo moderno, que se constitui como sujeito, autônomo e livre.

2 ESCOLA COMO ESPAÇO DE INCLUSÃO E CIDADANIA

A escola é um espaço estratégico para o desenvolvimento de uma política cultural voltada ao exercício da cidadania, do resgate e afirmação dos valores morais e éticos e, essencialmente, da prática da inclusão. Contudo, o mundo assiste com perplexidade as suas tentativas e dificuldades, como instituição formal, de ocupar efetivamente esse espaço e assumir a responsabilidade social, uma vez que a sua função pública é a promoção de uma educação de qualidade, e do desenvolvimento do ser humano em suas várias dimensões, dentre as quais destacam-se a cognitiva, a afetiva, a social, a artística e a corporal.

Ao contrário disso, o que se vê são professores estressados, confusos, em conflito permanente por não saberem lidar com as situações novas do dia-a-dia escolar, geradas por rápidas mudanças na sociedade. Diante de um cenário em constante transformação e de novas realidades, nem sempre assimiladas, muitos professores vivem contradições, assumem posturas ora autoritárias ora de liberação.

Os educadores do novo século estão despreparados para viverem o “novo” e colocarem seu saber-fazer como uma ponte para o conhecimento dos alunos, amesquinham-se e fecham janelas, impossibilitando o diálogo espontâneo e o agir orientador.

Assim, deixam de realizar seu papel fundamental, de mediador da aprendizagem. O professor torna-se incapaz de acompanhar seus alunos e de auxiliá-los no descobrimento e desenvolvimento das suas capacidades, aceitando a inevitabilidade das mudanças.

Carl Rogers se posiciona acerca deste ponto de vista, quando coloca que "o ensino e a partilha de conhecimentos fazem sentido num ambiente que não se altera" (1985, p. 126), mas o homem moderno vive num ambiente que está continuamente se modificando, "tornando, portanto, inadequado este modelo". E continua afirmando:

[...] achamo-nos defrontados com uma situação inteiramente nova na educação, na qual o objetivo desta, se é que desejamos sobreviver, deve ser a facilitação da mudança e da aprendizagem. O único homem instruído é aquele que aprendeu como aprender, o que aprendeu a adaptar-se e a mudar, o que se deu conta de que nenhum conhecimento é garantido, mas que apenas o processo de procurar o conhecimento fornece base para a segurança. A qualidade de ser mutável, um suporte no processo, mais do que o conhecimento estático constitui a única coisa que faz qualquer sentido como objetivo para a educação no mundo moderno.²⁹

A modernidade traz consigo profundas transformações. Não se sabe ao certo para onde se caminha e nem qual o caminho a trilhar. O papel do profissional da educação, nesse contexto de incertezas, precisa ser repensado.

De acordo com Philippe Perrenoud, a primeira competência de um professor é saber aceitar que o vínculo educativo é muito complexo, reconhecer os implícitos do ofício, "as zonas de sombra, a dificuldade de saber exatamente em que motivos e em que história pessoal se ancora seu desejo de ensinar".³⁰

O professor é uma referência importante na passagem do mundo infantil para o mundo adulto. Junto com os pais, os professores são responsáveis pelo encorajamento ao crescimento e independência das crianças. Introduzir este jovem no mundo adulto de maneira segura e sem traumas é o cerne de sua função social,

²⁹ ROGERS, Carl R., ***Liberdade Para Aprender em nossa década***. Trad. de José Octavio de Aguiar Abreu. Porto Alegre: Artes Médicas, 1985. p. 126.

³⁰ PERRENOUD, Philippe. ***Dez Novas Competências para Ensinar***. Convite à viagem. Porto Alegre: Artmed, 2000. p. 151.

porém como personalidade atuante e não como um mero transmissor de conhecimento.

Reconhecidamente, esta tarefa é difícil. Por isso o professor deve estar preparado, inclusive psicologicamente, para exercer plenamente suas funções com responsabilidade e harmonia, superando os mecanismos de exclusão presentes na escola atual.

O mundo prima pela igualdade de valor entre seres humanos, pela garantia da igualdade de direitos entre os mesmos, não comporta mais a ignorância, porque ela gera a dependência que incapacita o desfrute de direitos e exclui o ser humano de um ritmo de produção cada vez mais vital à crescente competitividade.

Emerge, assim, a necessidade de indivíduos cidadãos, sabedores e conscientes de seus valores e de seus direitos. Cresce a importância da educação e, ainda mais, a importância da inserção de todos num programa educacional que pelo menos lhes tire da condição de ignorantes. Em consequência, cresce a necessidade de planejar programas educacionais flexíveis, que possam abranger o mais variado tipo de alunado, e que possam, também, oferecer diferentes conteúdos curriculares, sem perda da qualidade do ensino e da aprendizagem.

Na Conferência de Salamanca, realizada na Espanha, em 1994, e na Declaração produzida e assinada por vários países, o Brasil constituiu um marco para a inclusão social. Entre os pontos principais de discussão nessa Conferência, destacou-se a necessidade de se prover maiores oportunidades para uma educação duradoura que implique em três objetivos diretamente relacionados:

- 1) o estabelecimento de metas claras que aumentem o número de crianças freqüentando a escola;
- 2) a tomada de consciência que assegure a permanência da criança na escola por um tempo longo o suficiente que lhe possibilite obter um real benefício da escolarização; e
- 3) o início de reformas educacionais significativas que assegurem que a escola inclua em suas atividades, seus currículos, e através de seus professores, serviços que realmente correspondam às necessidades de seus alunos, de seus respectivos pais e das comunidades locais, e que correspondam às necessidades das nações de formarem cidadãos responsáveis e instruídos.³¹

Essa Declaração também trouxe como aspecto inovador o encaminhamento de diretrizes básicas para a formulação e reforma de políticas e sistemas educacionais.

A educação inclusiva evoluiu como um movimento cuja vocação é pôr em questão as políticas e as práticas de exclusão. Nos últimos anos, tornou-se uma abordagem privilegiada no que diz respeito à sociedade para todos. Iniciativas internacionais das Nações Unidas, da UNESCO, do UNICEF, do Banco Mundial e de outras entidades apontam no sentido de um consenso progressivamente mais alargado de que todas as crianças têm o direito de serem educadas umas com as outras, independentemente das suas condições físicas, intelectuais, afetivas, sociais, lingüísticas ou outras, e que a inclusão é benéfica quer no plano educativo quer no plano social.

O que importa, efetivamente, para a educação e, dentro dela, a educação inclusiva, é propiciar condições para que as pessoas que apresentam algum tipo de necessidade educacional ou social possam, assim como todos os grupos marginalizados, ter acesso a uma educação de qualidade.

³¹ DECLARAÇÃO DE SALAMANCA e linhas de ação sobre necessidades educativas especiais. Brasília, 7-10 jun. 1994. p. 1-2.

A escola regular é o local legítimo para satisfazer as necessidades educacionais das crianças e jovens, mas a escola e o professor não estão preparados para lidar com a diversidade e com as mudanças sociais. Contemporaneamente, vários países trabalham para encontrar formas integradas para o desenvolvimento dos serviços sociais e maximizar a utilização de recursos humanos e financeiros através de uma cooperação entre o setor público e privado, como também abordar os problemas da exclusão segundo uma perspectiva colaborativa.

Nessa perspectiva de colaboração internacional e interorganizacional em direção à sociedades mais humanizadas e justas, a idéia de educação inclusiva estimula muitos educadores à busca de instrumentos conceituais e metodológicos que permitam compreender e fazer uso de conhecimentos nas diversas áreas do saber e da cultura.

Diante dessas considerações, faz-se necessário saber o que limita o conhecimento, o que produz o prazer e o desprazer na sala de aula, ainda, o que a sociedade define como sucesso para contrapô-lo ao insucesso, pois na maioria das vezes os atos de “indisciplina escolar” e de agressividade estão ligados às dificuldades de aprendizagem ou desinteresse e, estas, por sua vez, estão relacionadas com o distanciamento dos valores do aluno, sua realidade psicológica individual, e o significado que a educação tem na sua vida.

No lugar do ensino para a autonomia e para a descoberta, o que se vê são ações educativas perpassadas de relações de poder que se reproduzem em seu cotidiano. A escola cria cada vez mais manuais prescrevendo normas de

funcionamento, estipulando o que é um comportamento correto e normal. A disciplina da escola, por sua vez, cumpre a função de moldar, adestrar o ser humano como homem ou como mulher com um determinado fim de controle sobre ele, porque controlar um grupo é mais fácil que controlar muitos sujeitos.

2.1 ESCOLA COMO INSTITUIÇÃO SOCIAL

A igualdade é estabelecida na Constituição Federal de 1988, mas os detentores do poder ³² não cuidaram para a redução das desigualdades. Esqueceram de alimentar seu espírito com valores que facilitassem essa trajetória, porque a busca do saber também foi solapada pelos jogos de verdade impostos e mantidos pelas instituições que tomaram a si a tarefa de realizar as práticas discursivas.³³

A escola não está fora desse espaço capturado pela antiga ordem das representações e dos saberes-poderes que divide nações e inventa novos estilos de vida. Um paradoxo acentuado é que, ao mesmo tempo em que se divulga, se afirma que a informação no mundo globalizado é uma das maiores riquezas da humanidade, coabita-se com um elevado índice de analfabetismo.

³² Para Michel Foucault o poder é uma forma de relação. As relações de poder são relações entre sujeitos que se definem, como “modos de ação que não atuam direta e imediatamente sobre os outros, senão sobre suas ações” (DE4, 236). As relações de poder exigem que “o outro (aquele sobre quem este se exerce) seja reconhecido e mantido até o final como um sujeito de ação, e também que se abra ante a relação de poder todo um campo de respostas, reações, efeitos, invenções possíveis” (DE4, 236). In: CASTRO, Edgardo. **El Vocabulário de Michel Foucault**: Um recorrido alfabético por seus temas, conceptos y autores. Bernal: Universidad Nacional de Quilmes, 2004. p. 265.

³³ FOUCAULT, Michel. A arqueologia do Saber. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1987. In: COLLING, Ana Maria. **O Poder em Michel Foucault**. Roteiros para ler Foucault. Programa de Pós-Graduação em Educação nas Ciências da Universidade da Região Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul, UNIJUI. Ijuí, 2004. p. 2.

Sempre que surgem inovações, os educadores, no entanto, reagem com ceticismo, provocado pelas políticas públicas mal-interpretadas ou pela acomodação natural, pois é mais fácil seguir planos já elaborados e adotados ano após ano, do que passarem pelo incômodo de introduzir inovações, na medida que estas exigem mudanças de comportamento e uso de espaços e tempo já bem cristalizados.

Dessa forma, a criança quando chega à escola, encontra o mesmo ambiente, salvo algumas exceções, que seus pais ou avós encontravam quando chegavam em seus respectivos estabelecimentos de ensino.

No estudo de caso que norteou esta dissertação, observou-se, também, a postura dos professores de escolas particulares, estaduais e municipais que se relacionam com a instituição CEDEDICA devido o problema da evasão escolar dos adolescentes em medida socio-educativa. Nas conversas informais, muitos educadores se mostram surpresos pelo fato das crianças e dos adolescentes chegarem à escola e não se emocionarem, nem se entusiasmarem e muito menos verem um significado para estarem ali. Falta a percepção e o entendimento de que estes alunos são indivíduos únicos, com perfis cognitivos e sócio-afetivos diferentes uns dos outros.

É preciso que as escolas garantam que cada um receberá uma educação que favoreça seu potencial individual, encorajando seus alunos a utilizar o conhecimento para resolver problemas e efetuar tarefas relacionadas com a vida na comunidade.

A escola faz tudo isso na atualidade, mas o professor continua sendo o detentor de grande parte do saber e fonte geradora e norteadora de conhecimento. Sua postura não é o melhor exemplo para os alunos, seu discurso destoava e as práticas continuam sendo reprodutivas.

Em momentos de mudança, a escola e o professor deveria ser os primeiros a mudar. As tecnologias digitais – computador, internet - deveriam estar sendo utilizadas atualmente na escola, como elemento de estímulo, tornando o espaço escolar um local atraente, de reencantamento e aprendizado. O uso das novas tecnologias é importante para a capacitação de professores e instrumento valioso na transformação da sociedade. Os Parâmetros Curriculares Nacionais enfocam que:

A escola faz parte do mundo e para cumprir sua função de contribuir para a formação de indivíduos que possam exercer plenamente sua cidadania, participando dos processos de transformação e construção da realidade, deve estar aberta e incorporar novos hábitos, comportamentos, percepções e demandas.³⁴

As mudanças na sociedade requerem o redimensionamento das práticas de ensino-aprendizagem no cotidiano do espaço escolar, das relações entre professores, alunos e escola, pois é no ambiente da sala de aula que se pode trabalhar valores que ajudem na promoção da paz, na mudança de hábitos culturais, de comportamentos, ensejando um mundo melhor e de convivência cidadã.

³⁴ BRASIL. *Parâmetros Curriculares Nacionais* (5ª a 8ª séries). Terceiro e quarto ciclo do Ensino Fundamental. Brasília: MEC, 1998. p. 138.

A tarefa dos educadores deveria ser, então, a de orientar pessoas para conviverem em sociedade, pautando o ensino-aprendizagem em valores, tais como responsabilidade, bondade, disciplina, lealdade, tolerância, entre outros, valores capazes de modificar comportamentos e situações negativas, como a violência, a intolerância, os conflitos armados, a drogadição.

É tarefa dos educadores contribuir para a convivência pacífica, a preservação do meio ambiente e o desenvolvimento sustentável. A educação em valores constitui o cerne do que seja educação, e é percebida como uma disciplina que faz uso de uma nova didática, voltada para a formação de cidadãos reflexivos e que possibilita começa a ser adotada no ensino formal e informal em todo o mundo.

No Brasil, sua adoção vem sendo facilitada pela Lei 9.394/96, A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDBEN, que atribui mais liberdades para que os colégios componham seus próprios currículos. Entretanto, educar em valores, é o desafio central da educação, porque os professores, para que possam ensinar aos alunos os valores humanos básicos, precisam acreditar no que vão ensinar e colocarem estes ensinamentos em prática.

Há muito que o saber se acumula, cresce e fermenta. Com o volume de informações circulando, ninguém consegue ser detentor do saber, há de se refletir sobre esta realidade flutuante. A criança já chega à escola com uma carga cultural de imagens que seus antecessores não possuíam. As mídias são um exemplo claro disso. Elas estão presentes no dia-a-dia das gerações atuais, principalmente a televisão, com sua diversidade de cores, sons e movimentos que mostra. A escola

formal não está conseguindo despertar o interesse e andar no ritmo da sua primeira escola.

O professor não conseguirá a atenção de um jovem ou criança nesse meio apenas com oratória, leitura e escrita. As mídias modificam a forma pela qual se vê o mundo. No ambiente escolar, dentro do contexto da globalização, da televisão, *vídeo game*, *walkmen* e *discmans*, DVDs e celulares com jogos e passatempos, o aluno precisa ser o dono de seu tempo, construtor de sua aprendizagem, e o professor deve exercer o papel de mediador, facilitador, orientando a busca das informações desejadas pelos seus alunos.

A escola precisa preparar-se mais para responder e atender as dúvidas e os anseios do aluno. Os objetivos curriculares devem visar à formação de cidadãos reflexivos, conhecedores de seu potencial, de seus limites e respeitadores das normas que regem o coletivo, o social. Como o estímulo é natural, cabe ao professor um planejamento adequado, com objetivos bem definidos para evitar desvio das metas.

Nenhuma intervenção pedagógica harmonizada com a modernidade e os processos de inovação que ela traz será eficaz sem a colaboração consciente do professor e sua participação na promoção da emancipação social. Antonio Novoa afirma que “não há ensino de qualidade, nem reforma educativa, nem inovação pedagógica, sem uma adequada formação de professores”.³⁵

³⁵ NOVOA, Antonio (Org.). **Profissão professor**. Coleção Ciências da Educação. Lisboa: Editora Porto, 1992. p. 9.

Philippe Perrenoud, pensando na formação de uma nova geração frente às tecnologias que estão trazendo transformações na maneira de viver, de relacionar e de pensar, explicita que:

A verdadeira incógnita é saber se os pedagogos-professores irão apossar-se das tecnologias como auxílio ao ensino, para dar aulas cada vez mais ilustradas por apresentações multimídia, ou para mudar de paradigma e concentrar-se na criação, na gestão e na regulação de situações de aprendizagem.³⁶

A ênfase no desenvolvimento social, articulado com a retomada do desenvolvimento econômico, fundamenta-se nos princípios éticos e nas prescrições constitucionais relacionados com o direito à vida, à dignidade da pessoa humana e à justiça social, como também com compromissos cívicos e patrióticos. Impossível conceber um futuro para o povo brasileiro sem integrar os milhões de brasileiros excluídos do direito de exercer sua cidadania.

O conceito de dificuldades de aprendizagem parece estar na dependência dos objetivos educacionais que se deseja alcançar. O conceito de necessidades educativas especiais está orientado para as dificuldades de aprendizagem e aos recursos escolares relevantes para atender essas necessidades.

Entender e aplicar esses conceitos é primordial para evitar que esse aluno enfrente tais dificuldades. E isso se faz com professores preparados e especialistas em educação, com a ampliação do material didático, dentre outras. A identificação e avaliação dos problemas enfrentados pelos alunos constituem uma etapa primordial, seu objetivo está mais ligado às possibilidades educativas do que em situar ou

³⁶ PERRENOUD, Philippe. *Op. cit.*, p. 139.

encontrar traços que permitem situá-los dentro de uma das categorias em que se distribuem as necessidades.

Se o objetivo da escola inclusiva é integrar todas as crianças e jovens, educando na desigualdade e diversidade, o primeiro ato que ela deve ter nesse sentido é estimular o desenvolvimento das potencialidades de cada aluno e educar para a compreensão e a participação.

A escola inclusiva é a escola que promove à igualdade de oportunidades para todos. Todas as crianças devem aprender juntas, independentemente de suas dificuldades e diferenças. O professor tem a responsabilidade de assegurar que cada aluno seja um membro integrante e valorizado da sala de aula. Numa concepção Durkheimiana, educa-se na diferença e nunca para transformar um igual ao outro.

Para tanto, para conviver com a diversidade a idéia de sujeito deve criar um campo de ação pessoal e, sobretudo, um espaço de liberdade, comunicação, autonomia e auto-estima. Na concepção de Michel Foucault, as pessoas só podem conviver umas com as outras se souberem reconhecer a si e ao outro como sujeitos.

O filósofo exercitou o filosofar questionando sobre as práticas discursivas que articulavam o saber. Depois começou a analisar o que se descreve como manifestações do “poder”, através dos jogos de verdade, descobrindo que através desses jogos o homem dá ao seu ser próprio a pensar. Ainda, chegou à análise do que é designado como “o sujeito”, pesquisando as formas e as modalidades da

relação consigo através das quais o indivíduo se constitui e se reconhece como sujeito.

Percorrendo o caminho inverso da história, Foucault descobriu que o comportamento moral é um cuidado ético, que em certas sociedades parece mais importante do que a atenção que se presta a outros campos. Esse cuidado é essencial na vida individual ou coletiva, e se esse cuidado está no interior das pessoas, não há obrigação nem proibição, interdições, porque não há problematização moral. A tarefa da história do pensamento é definir as condições nas quais o ser humano problematiza o que ele é, e o mundo no qual ele vive. É assim que o indivíduo se faz sujeito.³⁷

Não é difícil perceber que as deficiências da educação de uma única criança poderão provocar, no futuro, uma catástrofe contra a qual não há a menor condição de prevenção ou defesa. O terrorismo, o tráfico de drogas, a criminalidade e as doenças em geral difundem-se pelo mundo cada vez com maior facilidade, rapidez e violência.

Se a situação atual é difícil, pior será se a escola não tratar desses assuntos e não se encarregar de subsidiar a educação dos pais. Nesse contexto, a sala de aula é um local privilegiado para iniciar a construção de uma cultura da paz. Os conflitos

³⁷ FOUCAULT, Michel. *História da sexualidade 2: o uso dos prazeres*. Trad. de Maria Thereza da Costa Albuquerque. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1984. p.11-16.

que ocorrem na sociedade ou entre os alunos podem ser fonte de aprendizado na construção de um mundo mais justo, menos violento.³⁸

Na escola, no entanto, regimes seriados de ensino, conteúdos programáticos hierarquizados, homogeneizados, que buscam generalizar, unificar, despersonalizar quem ensina e quem aprende, persistem. A escola não pode continuar anulando e marginalizando as diferenças nos processos através dos quais forma e instrui os alunos.

Aprender é representar o mundo, a partir das origens de cada um, valores, sentimentos. Esses são alguns motivos pelos quais muitas crianças, jovens e aprendizes são penalizados nas salas de aulas, e até mesmo por suas famílias e pela sociedade.

Não é preciso ser muito avançado ou radical para se ensinar a compartilhar, a complementar, a cooperar e a ser solidário nas escolas. É urgente que as pessoas saibam agir assim para sobreviver, sem estresses. É preciso viver mais harmoniosamente diante dos problemas e situações as mais estranhas que se tem que enfrentar e resolver diariamente.

Caso a escola não esteja dando conta de conhecer o aluno e do que estes querem conhecer, e se de tal modo essa decepção aumenta, chegará o dia em que

³⁸ D'AMBRÓSIO, Ubiratan. Uma cultura da paz começa na escola. *Nova Escola*, n. 160, mar. 2005. Disponível em: <http://novaescola.abril.com.br/index.htm?ed/160_mar03/html/falamestre>. Acesso em 12 jul. 2005.

eles vão preferir as recuperações e acelerações, mesmo nas férias, a estudar o ano inteiro.

Na escola inclusiva, o professor precisa ser o orquestrador de todos esses sons difusos que vêm do contexto de vida dos alunos, suscitando a produção de novas idéias, a elevação de sentimentos, o respeito aos valores e às diferenças sociais e culturais dos que compõem as comunidades escolares. Vive-se em uma sociedade da informação, do conhecimento, da diversidade, em que o cenário educacional é o privilegiado para promover a transição deste para um novo tempo da humanidade.

Nessa direção, espera-se da escola que seus planos pautem por uma educação para a cidadania global, plena e livre de preconceitos, que se disponha a reconhecer as diferenças, a interdependência, a complementaridade entre as pessoas.

A comunidade escolar e o ensino oferecido deve encontrar a melhor situação para que seu aluno se desenvolva da melhor forma possível. Entretanto, quando as esferas econômicas e culturais se cruzam dentro da escola, não estão em jogo simplesmente os interesses do Estado, mas o processo de escolarização em sua totalidade. Esse tipo de relação de poder, predominou na escola, sendo fortemente vivido pelas gerações de educadores, que estudaram principalmente na década de 70 e meados dos anos 80³⁹.

³⁹ In: CASTRO, Edgardo. *Op. cit.*, p. 265.

Embora, hoje, menos percebida no cotidiano escolar, como forma de controle, a escola não consegue explicar suas múltiplas facetas, marcada pelas ações dos sujeitos, com seus momentos de resistência e acomodação, com suas histórias e esperanças. Mas, a cultura do poder persiste, afrontando a realidade do sujeito e merecedora de novas abordagens.

2.1.1 Educação: direito ou dever

Na geografia da escola encontra-se a cultura do poder como experiência da vida diária, interagindo com os conteúdos formais do currículo escolar. E o ambiente da sala de aula aparece como o espaço onde vive o professor com saberes e conceitos expressos por autores e suas obras. É na sala de aula que o professor tem o seu conhecimento transformado em disciplinas e mostra sua postura alienada ou crítica, liberal ou autoritária, sem saber o que exatamente merece ser ensinado a título de estudos gerais.

É assim que se apresenta a escola brasileira: de um lado presencia-se a ação do educador na escola, pressionando para o conhecimento, usando um discurso adaptado, de pouca utilidade, enquanto questões fundamentais, as que dizem respeito à justificação cultural da escola, são sufocadas ou ignoradas; de outro lado vemos o aluno com suas expectativas, carências afetivas, dificuldades cognitivas, desinteressado e com desprazer. Ambos que se confrontam em domínios opostos.

De um lado o conhecimento científico, organizado nas disciplinas (história, matemática e outras), é considerado preponderante e ainda é regra seguida; e de

outro o conhecimento vivido, baseado na experiência da vida diária do educando, é travado, confinado ao âmbito da indiferença, do ressentimento ou da agressividade.

Os elementos da cultura vivida, manifestam-se no cotidiano escolar juntamente com o conteúdo das disciplinas do currículo formal, e a sala de aula é o espaço onde melhor se pode observar e descrever o ir e vir dos sujeitos, em torno das expressões do vivido e das temáticas do conhecimento científico.

Plenamente reconhecida a importância da educação escolar no exercício da cidadania que implica a efetiva participação da pessoa na vida social, resguardada a sua dignidade, a igualdade de direitos, a importância da solidariedade e do respeito, bem como a recusa categórica de quaisquer formas de discriminação, espera-se que a escola não se reduza apenas à utilização de novas tecnologias, mas ocupe-se delas para a produção política, cultural e econômica dos sujeitos sociais.

O momento atual é marcado por transformações profundas na área da educação, o que acarreta algumas perturbações. Como sempre acontece nas mudanças culturais, são as pessoas as mais afetadas no seu mundo de relações, valores e projetos.

A educação é uma capacidade reconhecida ao indivíduo em decorrência de sua posição especial como membro da comunidade, que se materializa no poder de colocar em movimento normas jurídicas no interesse individual. O direito à educação encontra-se devidamente protegido pelos poderes públicos, assegurando ao aluno a tutela jurídica, bem como ao professor. O enquadramento do direito à educação sob

a epígrafe dos direitos fundamentais é uma parcela indissociável do mínimo existencial, demonstrada através dos direitos sociais.

Sob essa ótica, são considerados direitos fundamentais aqueles direitos inerentes à pessoa humana pelo simples fato de ser considerada como tal, trazendo consigo os atributos da tendência à universalidade, da imprescritibilidade, da irrenunciabilidade e da inalienabilidade.

Um olhar jurídico sobre a educação como prerrogativa concedida ao aluno, proclama a educação como direito de todos. O artigo 105, da Constituição Federal de 1988 é o paradigma legislativo do direito à educação: “A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho”. Com esse dispositivo reconheceu-se ao aluno as reais possibilidades de desenvolver suas potencialidades.

O olhar jurídico reconhece a educação como norma que rege e disciplina comportamentos. São as diversas legislações educacionais existentes que estruturam o funcionamento dos serviços educacionais e definem os direitos e deveres do aluno e do professor, especialmente nos regimentos escolares e nos estatutos do magistério.

Sob a ótica da produção normativa, o direito-dever da educação é de natureza imperativa. De um lado, o indivíduo pode exigir que o Estado eduque; de outro, o Estado pode exigir que o indivíduo seja educado. Nesse enfoque, a análise

do direito sobre a educação evidencia que ela é protegida por uma série de garantias, que procuram efetivar a prestação educacional pelo Estado. As obrigações do Estado em busca da concretização do direito à educação estão concentradas no artigo 208 da Constituição Federal.⁴⁰

A visão que se tem da educação formal é de que ela não ultrapassa a do mero ensino. Se uma criança ou um adolescente foram erigidos sujeitos de direito e, se a educação é um direito público subjetivo, devem constituir a pessoa física ou moral, civilmente capaz, ativa ou passiva de uma relação jurídica.

Como ponto de convergência das normas e seu destinatário, este sujeito de direitos tem a possibilidade, caso seja constatada a ocorrência de uma lesão, exigir o mesmo contra o Poder Público de imediato e individualmente. Mas isto não ocorre, seja pelo desconhecimento de seus direitos, seja porque está diante de um direito social, cujo objeto não é simplesmente uma prestação individualizada, mas a realização de políticas públicas, sendo que sua titularidade se estende aos grupos vulneráveis.

A aprendizagem envolve a complexidade humana e seu aprofundamento implica envolvimento emocional e respeito absoluto à idéia do outro. Não há

⁴⁰ Art. 208 da Constituição Federal: "O dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de: I – ensino fundamental obrigatório e gratuito, assegurada, inclusive, sua oferta gratuita para todos os que a ele não tiverem acesso na idade própria; II – progressiva universalização do ensino médio gratuito; III – atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino; IV – [...]; V – acesso aos níveis mais elevados do ensino, da pesquisa e da criação artística, segundo a capacidade de cada um; VI – [...]; [...]; § 1º - O acesso ao ensino obrigatório e gratuito é direito público subjetivo; § 2º - o não fornecimento do ensino obrigatório pelo Poder Público, ou sua oferta irregular, importa responsabilidade da autoridade competente; § 3º - Compete ao Poder Público recensear os educandos no ensino fundamental, fazer-lhes a chamada e zelar, junto aos pais ou responsáveis, pela freqüência à escola. In: BRASIL. Constituição da República Federativa do. In: CAHALI, Yussef Said (Org.). **Código Civil, Código de Processo Civil, Constituição Federal**. 4.ed. São Paulo: Ed. Revista dos Tribunais, 2002. p. 106.

aprendizagem adequada sem relação autônoma de sujeitos, neste caso professor e aluno, ambos sujeitos da educação, trabalhando em cima de conhecimentos tornados comuns à ambos⁴¹.

Nesse sentido, Pedro Demo explica que:

Aprender ultrapassa [...] a esfera da escolaridade institucional, para inserir-se na vida como um todo e lhe definir grande parte do que seria seu sentido histórico. Ao mesmo tempo que aprender representa a capacidade de mudar, sobretudo de se mudar, do ponto de vista da iniciativa do sujeito, assinala igualmente, por outra, o ambiente natural da dinâmica da realidade sempre em movimento dialético; não pensamos apenas quando “paramos para pensar” ou quando vamos à escola, mas sempre, como condição natural, porque, como diriam Lakoff/Johnson, indefinidamente estamos a categorizar dentro do mundo metafóricamente contextualizado de hipóteses dinâmicas e cambiantes.⁴²

O professor que não fomenta a autonomia criativa em sala de aula, reduz o aluno a ouvinte passivo, reproduzidor de mensagens alheias, subalterno a outros projetos históricos. Mas, mesmo assim, o aluno se reconstrói de alguma maneira, ainda que seja “para trás”, porque também na situação de escravo o ser humano não deixa de ser sujeito. Sob esta ótica, torna-se tanto mais claro como didáticas reprodutivas, despersonalizadoras, obstaculizam a cidadania popular, à medida que reformam as cabeças para a subalternidade histórica.⁴³

As dificuldades escolares são conseqüências naturais de conflitos adquiridos em algum momento da realidade infantil. Quando identificados e trabalhados,

⁴¹ DEMO, Pedro. **Conhecimento e Aprendizagem**: Atualidade de Paulo Freire. Disponível em:< <http://168.96.200.17/ar/libros/torres/demo.pdf>>. Acesso em 19 jul, 2005. p. 309.

⁴² DEMO, Pedro. *Idem*, p. 310.

⁴³ DEMO, Pedro. *Ibidem*.

poderão facilitar os caminhos para um cenário de desenvolvimento sadio e sem traumas. Uma educação ética, tirará a educação atual da imobilidade e fará com que o aluno seja tratado com dignidade, como sujeito, porque a educação estará, também, considerando o direito subjetivo privado do aluno, a constituição própria do indivíduo, para posicionar-se no mundo, realmente como sujeito de direito.

As análises empreendidas sobre os direitos subjetivos tendo como centro o sujeito pessoal, permitiu que se entendesse que ninguém que seja sujeito de direito pode ser excluído do direito a que tem prerrogativa pela sua própria condição. Mas, mais que uma oferta e um dever do Estado, da família e da sociedade, como ficou esclarecido, a educação se dimensiona como uma demanda, ou seja, como direito exigível pelos que tem direito positivamente estabelecido. A esse direito estabelecido, tão negligenciado em sua exigibilidade, confrontam-se a criança e o jovem, em suas resistências, suas esperanças e seus revezes.⁴⁴

A escola na perspectiva de atender a exigibilidade do direito à educação, situa-se no âmbito substancial, pois a Lei 9.394/96, em consonância com os princípios constitucionais, estabelece que a educação é dever da família e do Estado, devendo inspirar-se nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, e ter por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho (art. 2º).

⁴⁴ TOURAINE, Alain. *Poderemos viver juntos?* Iguais e diferentes. 2.ed. Petrópolis: Vozes, 2003. p. 190.

O dever do Estado com educação escolar pública será efetivado mediante a garantia de: ensino fundamental, obrigatório e gratuito, inclusive para os que a ele não tiveram acesso na idade própria; atendimento educacional especializado gratuito aos educandos com necessidades especiais, preferencialmente na rede regular de ensino (art. 4º).

Se de um lado tem-se o dever do Estado com a educação⁴⁵, de outro, o artigo 5º, da Lei de Diretrizes e Bases da Educação, além de repetir que o acesso ao ensino fundamental é direito público subjetivo, acrescentou que qualquer cidadão, grupo de cidadãos, associação comunitária, organização sindical, entidade de classe ou outra legalmente constituída e o Ministério Público podem acionar o poder público para exigí-lo.

Assim também é a disposição contida no Estatuto da Criança e do Adolescente (art. 54, § 1º) que diz: “O acesso ao ensino obrigatório é direito público subjetivo” E o não-oferecimento ou sua oferta irregular importa responsabilidade da autoridade competente (art. 54, § 2º)⁴⁶.

Os Conselhos Municipais de Direito da Criança e do Adolescente, os Conselhos Tutelares, os Conselhos Municipais de Saúde (Leis 8.080/80 e 8.140/90) e os Conselhos Municipais de Assistência Social (LOAS) são instituições democráticas, de expressão da capacidade organizativa e participativa da sociedade.

⁴⁵ Art. 208, da Constituição Federal. In: BRASIL. Constituição da República Federativa do. In: CAHALI, Yussef Said. *Op. cit.*, p. 106.

⁴⁶ BRASIL. **Estatuto da Criança e do Adolescente**, Lei 8.069, de 13 de julho de 1990. São Paulo: Saraiva, 1990. p. 10.

Mediante essa colegiabilidade, busca-se o exercício do mecanismo da exigibilidade de direitos, fazendo com que a própria população exerça a demanda concreta e direta destes direitos, seja através dos instrumentos jurídicos específicos, seja através da intervenção constitucionalmente prevista, do Promotor de Justiça no exercício da sua função de defensor da sociedade.

A educação das crianças está diretamente relacionada com a cidadania e, quando o Estado garante que todas as crianças serão educadas, tem presente as exigências e a natureza da cidadania. A política de Estado com a educação é uma política pública, deve assumir e operacionalizar o determinado na Constituição Federal e no artigo 2º, da Lei 9.394/96⁴⁷. Ela inclui e ultrapassa a política de governo, porque não é só um programa de governo: “inclui também atores da sociedade, ou seja, é, também, dever da sociedade”. Trata-se de um espaço de atuação da cidadania.

A atual concepção de política pública permite abordar a educação como oferta e como demanda.

[...] como *oferta* corresponde à perspectiva da garantia da oferta de educação (serviços, equipamentos, professores, realização de concurso, qualificação profissional, oferta de vagas e de todos os elementos concretos, regimentais, institucionais, asseguradores do DIREITO à EDUCAÇÃO). Como *demanda* corresponde, portanto, ao exercício da condição de SUJEITOS de DIREITOS. Este exercício, de natureza cidadã, enseja desde a aplicação do artigo 5º, inciso XXXIV da Carta Magna, através do Direito de Petição de uma mãe que não encontrou vaga em escola especial para o seu filho que é portador de deficiência auditiva, o visual ou de outra natureza, até a Representação ao Órgão competente

⁴⁷ Art. 2º da Lei 9.394/96: “A educação, dever da família e do Estado, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho”. In: BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996. *Op. cit.*, p. 1.

para garantir a instauração de inquérito civil visando apurar a responsabilidade do transporte escolar de adolescentes de área rural que veicula sem qualquer condição de segurança para os passageiros.⁴⁸

Apesar da legislação, percebe-se que a escola não vem cumprindo seu dever. A democratização do ensino, o prolongamento da escolaridade obrigatória e a generalização do acesso à níveis superiores fizeram da escola a instância educativa onde deve se desenvolver quase todo o processo educativo.

Todavia, embora seja lhe atribuído um papel decisivo na transformação dos indivíduos e de suas atitudes, porque é nela que as crianças e os jovens passam a maior parte do seu tempo, numa atitude normalmente receptiva, a escola não vem desempenhando esse papel.

Na escola repercute toda a vida social e se refletem os problemas sociais mais graves. Confluem comportamentos como a rejeição do institucional, o clima de comodismo, a era do superficial, o esvaziamento dos valores, a relativização da verdade, o hábito do conflito, a intolerância e a competitividade.

Ao contrário desses comportamentos, a escola deve estar preparada para a formação desses indivíduos, para trabalhar as questões sócio-afetivas dos alunos, procurando estabelecer uma relação de carinho e afeto, mostrando-lhes que o mais

⁴⁸ COSTA, Antonio Carlos Gomes da; LIMA, Isabel Maria Sampaio Oliveira. **Estaduto e LDB: Direito à educação**, p. 10.

importante para uma boa convivência seria traçar laços de respeito, inserindo-os na tendência afetivista⁴⁹.

A forma do professor trabalhar a afetividade, na prática do cotidiano escolar, resultará em maior ou menor capacidade da criança para enfrentar situações positivas ou negativas dentro e fora do ambiente escolar. A escola é uma excelente oportunidade para que crianças e jovens aprendam, cada um na sua singularidade.

O convívio respeitoso no ambiente escolar constitui a melhor experiência moral que o aluno pode viver. O diálogo é uma arte que deve ser ensinada e cultivada, para que o aluno consiga esclarecer os conflitos e resolvê-los, mas também para que possa interagir com o professor, com os colegas e realizar aprendizagens.

Criança e adolescente não tem só direito, tem também deveres. Exatamente como os adultos, crianças e adolescentes não podem praticar nada daquilo que a lei brasileira diz que é crime. Cada direito a eles atribuído, corresponde a um dever. Os deveres das crianças e jovens estão no mesmo lugar onde estão os direitos. Se um adolescente tem direito à vida também tem o dever de não tirar a vida de ninguém; se ele tem direito à saúde, tem igualmente o dever de conservar o ambiente limpo. Se é garantido a ele o direito de não ser discriminado, fica proibido de humilhar ou

⁴⁹ Essa tendência, no entanto apresenta três problemas: 1) ao priorizar o trabalho com a afetividade, corre-se o risco de chegar a uma moral relativista; 2) diz respeito ao trabalho de sensibilização de si, pede formação específica que não é do educador em geral; 3) pode levar a invasões da intimidade, os alunos sendo levados a falar de si em público, sem as devidas garantias de sigilo. Portanto, deve haver regras comuns.

agredir outras pessoas. Ter direito a uma boa educação é ter o dever de zelar pela escola, não deprimindo e respeitando colegas e professores.⁵⁰

Entretanto, sem o acesso a uma educação de qualidade, o aluno não aprenderá o cuidado de si, a apreciar as diversas formas do viver humano, a compreender e valorizar o conceito de dignidade, a cooperação, o saber ouvir e saber expressar-se, a solidariedade, a formar opinião crítica, a encontrar a solução justa, a entrar e sair do conflito, com emoção, mas sem cair no extremo da violência, pois saberá evitar que se imponha a lei do mais forte.

A educação é mais do que um direito e um dever, é um direito/dever, e a escola será cada vez mais chamada a contribuir na formação integral do indivíduo, a auxiliá-lo a conhecer e refletir sobre a si mesmo, como também compreender o outro e ao mundo no qual está inserido, refletir sobre ele, fazer opções de valores e agir de modo comprometido. A escola tem responsabilidades acrescidas socialmente, as quais devem ser aprofundadas para que a exclusão escolar e social deixe de ser um problema.

2.2 EXCLUSÃO

Com a educação inclusiva, pretende-se que a representação de sujeito esperada pelo discurso pedagógico praticado pela educação especial – um sujeito doente, anormal, que necessita de uma re-educação, ou seja, de uma educação entendida e praticada como terapia – mude. Para Jorge Larrosa, o discurso

⁵⁰ ESTATUTO DA CRIANÇA E DO ADOLESCENTE: Conheça esse instrumento de cidadania. Disponível em: <<http://www.cedecaceara.org.br/eca.htm>>. Acesso em 13 jun. 2004. p. 1.

pedagógico e o discurso terapêutico estão intimamente relacionados, por que o dispositivo pedagógico/terapêutico define e constrói o que é ser uma pessoa normal e, nesse mesmo movimento, define e constrói o que é uma pessoa anormal.⁵¹

No pedagógico existe “um conjunto mais ou menos integrado de concepções de sujeito. [...] uma série de teorias sobre a natureza humana”. Nessas concepções, as formas de relação da pessoa consigo mesma são construídas, descritiva e normativamente.⁵²

Desse modo, as teorias sobre a natureza humana não só definem o que é o homem e o que constitui o sujeito plenamente desenvolvido, mas também, por oposição, os critérios patológicos ou de imaturidade em relação ao seu pleno desenvolvimento. É esse sujeito definido a partir da sua deficiência, da sua falta ou do seu desajuste, que é alvo das políticas de educação especial, entre elas, a política de inclusão/exclusão.

Interessa, aqui, compreender a construção da normalidade a partir da sua relação com a deficiência. Céli Pinto, ao citar Michel Foucault, fala de normalização, e é disso que a inclusão trata, através de seu reverso: é descrevendo, incessantemente o anormal, que o discurso chega à noção de normalidade sexual.⁵³

⁵¹ LARROSA, Jorge. Tecnologias do eu e educação. In: DILVA, Tomaz T. da (Org.). **O sujeito da educação**: estudos foucaultianos. Petrópolis: Vozes, 1999. p. 43.

⁵² LARROSA, Jorge. *Ibidem*.

⁵³ PINTO, Céli. R. J. Foucault e as Constituições brasileiras: quando a lepra e a peste encontram os nossos excluídos. In: **Educação e Realidade**, Porto Alegre, v. 24, n. 2, jul./dez., 1999. p. 38.

A relação com a sala de aula remete a pensar que ela não é um ente isolado, fazendo parte de uma engrenagem mais complexa que é a educação. Muitas vezes, o professor se fecha em sala sem relacionar-se com os demais e sem compartilhar a linha pedagógica. A falta de projetos definidos dá lugar a uma falta de coerência e continuidade do processo de ensino-aprendizagem dos alunos ao longo de sua educação. Experiências isoladas, são necessárias, mas insuficientes, devido ao pequeno grau de generalização e à falta de continuidade.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação (Lei 9.334/96), que prevê uma escola comum a todos, abre espaço para análise dessas experiências, na intenção de modificar o papel atribuído à escola. Essa lei propõe uma verdadeira atitude de mudança, em que o professor deverá refletir sua prática, analisando as situações e melhorando-as, adaptando os pressupostos teóricos a sua própria realidade. Além disso, ele tornará dinâmica a busca pelas soluções, advindo daí, que a inovação educacional é uma prática da sala de aula e não somente uma questão teórica.

No viver contemporâneo, as possibilidades de inclusão são quase inexistentes, quando a cada dia surgem novas e repetitivas formas de exclusão social e educativas. As crianças e jovens excluídos da escola e das atividades culturais em geral, no Brasil, em decorrência de guerras do tráfico, pela exploração do trabalho infantil, pela exploração sexual, pelo desemprego dos pais, pelo desinteresse e sentido de inutilidade da escola, pela falta de diálogo, afetividade e compreensão dos professores são cada vez mais alarmantes.

A escola reproduz a divisão da sociedade em categorias sociais distintas. Os resultados escolares determinam, em grande parte, a carreira profissional, por isso,

apesar de toda a boa vontade e de todo o esforço de alguns professores, na realidade é o próprio funcionamento da escola que seleciona e elimina. O currículo oculto que funciona na escola é responsável, na maioria das vezes, pelas reprovações, os fracassos, a marginalização, o uso de drogas e a violência social.

Crianças de classes diferentes, quando ingressam no mundo da escola, encontram uma realidade que privilegia determinados valores e códigos em detrimento de outros, um exemplo, é a competição. A criança que não se adaptar, não acompanhar ou não se comportar segundo as regras dominantes na escola, logo é enquadrada pelos professores, principal formador de opinião, num dos papéis previamente determinados: ou ele é “bom” ou é “mau” aluno.

Esses conceitos podem ser formados nas relações intergrupais e interpessoais desenvolvidas com os colegas e professores, no ambiente escolar e na sala de aula, como serem veiculados pela postura do professor, o juízo negativo que este forma de seus alunos, se manifestando de duas formas: objetivamente, através das notas, conceitos e classificações; e subjetivamente, através de comentários, gestos e mímica de desagrado, irritação, intolerância, através do desprezo e da falta de afeto que passam aos alunos.

É assim que se constrói o estigma do fracasso, o qual se interioriza de tal forma na maioria das crianças, que elas passam a se comportar de acordo com a expectativa que a instituição tem em relação a elas. Isso reforça nessas crianças o mito da culpa, da inferioridade intelectual, da responsabilidade pelo próprio fracasso, e faz com que logo sejam excluídas, eliminadas do contexto da escola.

Posteriormente, no mundo do trabalho, engessam o exército capitalista de mão-de-obra barata, facilmente explorável, porque acreditaram ser “inferiores” e “incapazes”. Este conceito de si faz com que crianças e jovens deixem de pensar a função que vão desempenhar na idade adulta como dependente da sua origem de classe, mas do seu esforço pessoal. As regras e os padrões sociais são estabelecidos e conduzidos com o objetivo de viabilizar e ampliar ainda mais o número de excluídos.

A multiculturalidade, em termos étnicos, de gênero, de cultura, de classe social e de idade, é uma atitude crucial, na escola dita “para todos”, pois é o cruzamento entre estas diferentes culturas, entre as diferentes formas de lidar com a diferença, que se revela fundamental para o professor na sala de aula.

A ênfase na descentralização, na parceria, em projetos educativos, não deve atingir apenas a escola mas também a comunidade. Estas medidas parecem constituir possíveis soluções com capacidade de mobilização junto dos professores. Mas, ainda é um desafio para o Brasil construir uma escola onde todos sejam acolhidos e tenham sucesso.

A violência também pode acontecer por iniciativa da escola, quando ela adota uma medida anti-educativa, e quebra a confiança dos alunos na escola, como por exemplo, colocar policiais dentro da escola. Existem muitas formas de se enfrentar o problema da violência, mas todas levam o mesmo ingrediente: a cidadania. É negociando direitos e deveres que o professor ensina seus alunos a serem cidadãos, o que significa, entre outras coisas, saber ouvir o outro lado e cuidar da escola de todos.

A escola e a educação são instrumentos decisivos, que combinados com outros, são eficazes na promoção de oportunidades positivas que rompem com o círculo da miséria, da exclusão e da violência. Essa desarmonia existente persiste, porque se criou e se aplicam soluções-limite para casos-limite de carência ou desadaptação. Estas que são soluções em que prevalece a lógica da socialização mínima e da preparação profissionalizante precoce e precária sobre a instrução propriamente dita, ao passo que a resposta educativa, por natureza, deveria ser uma resposta de integração e não de exclusão, de qualificação e não de repressão.

Por mais violentos que aparentem ser, os meninos de 12 ou 14 anos não deixam de ser meninos aos olhos de um educador, mesmo que sejam “capitães da areia” das periferias marginalizadas. A escola básica é concebida para dotar todos com as competências fundamentais da cidadania de hoje, e por isso obrigatória, não pode expulsar ninguém do seu seio.

O currículo como representação (parecem reais, tem efeito de verdade) é um campo atravessado por relações de poder⁵⁴. O professor deve assumir a postura de verdadeiro educador, e fazer do seu discurso um veículo de educação, dependente daquilo que é. É necessário que ele acrescente mais conhecimento e valores ao aluno, que valorize cada um por tudo o que acrescenta a si próprio, para que a própria escola esteja mais preparada para a cidadania e a democracia, deixando de promover a exclusão escolar.

⁵⁴ In: SILVA, Tomaz Tadeu da. **O currículo como fetiche**: A poética e a política do texto curricular. Belo Horizonte: Autêntica, 2003. p. 41-44 e 47.

2.3 IMPORTÂNCIA SOCIAL DA ESCOLA

A escola é um espaço-tempo polêmico entre os que crêem e os que descrêem da sua relevância social. Talvez, a maior descrença na escola venha dos meios de comunicação de massa, como a televisão e os jornais, com sua marca de instantaneidade, que embute o descartável. Tudo é veloz, simplificado, para gerar tempo/espaço para outros dados e informações que vão deformando a realidade, gerando a sensação de que tudo parece possível.

Fora dessa realidade, onde todo sonho parece possível, fica o sentido da conservação, do conserto, da paciência e da tolerância, pois até os afetos se descartam, gerando um vazio desconfortante. Esse desprezo afetivo gera a sensação de falta, de que os problemas são sempre os mesmos e, portanto, insolúveis, contrastando com a multiplicidade de transformações que a tecnologia impõe e a quantidade de lixo que os materiais desprezados acumulam.

As escolas instituídas num tempo em que não havia papel, destinadas a preservar e transmitir o conhecimento, eram dependentes de memorizações e repetições precisas, que relacionavam as informações e os mestres. Na atualidade, dispondo de tantas formas de armazenamento e acesso aos dados, enfrenta-se o desafio de dar nova destinação à escola: destinar o esforço didático ao domínio das linguagens; o esforço educativo ao desejo de aprender e permanecer na escola; o esforço social à análise dos procedimentos escolares; e o esforço político ao apoio à tarefa que os professores e pedagogos têm enfrentado.

O sentido que existe em se organizar socialmente o ambiente escolar, para que nele se dê a convivência por horas, dias, meses e anos pode ser encontrado na relação entre o vivido na escola e o cotidiano das pessoas. Qualquer educador sabe que as experiências escolares mudam as pessoas e só as pessoas são capazes de mudar o mundo.

Portanto, a escola pode mudar o mundo. Construí-la, a cada dia, é a tarefa social dos professores. As antigas didáticas, formuladas para um restrito grupo de alunos, não atendem aos apelos de uma sociedade plural, democrática, que quer todos escolarizados. A realização dessa sociedade inclusiva para todos é sonho de alguns professores, pedagogos, especialistas ou não. Muitos obstáculos precisam ser vencidos, os currículos precisam mudar, precisam estar em sintonia com seu tempo.

2.3.1 Escola, como estabelecimento de educação ou ensino

Na evolução da escola identificam-se as maneiras de lidar com o espaço e o tempo. O tempo de escola é definido com precisão, diferenciando-se do tempo de lazer e de produção. Aprende-se em determinados períodos e em determinados locais.

No mundo globalizado, em que estamos diante da necessidade de distribuição equilibrada das riquezas, buscam-se estratégias para a manutenção de privilégios de grupos. Segundo D'Ambrósio:

[...] a educação é a estratégia mais eficaz para esse fim. Utilizando um discurso de possibilitar o acesso dos menos favorecidos, os sistemas

educacionais são mecanismos de cooptação exercidos por um sistema de avaliação ancorado numa meritocracia perversa. O grande objetivo oculto é a manutenção do status quo. Grupos internacionais, apoiados em grupos locais, estão interessados nessa manutenção. Em consequência, percebemos uma notável uniformidade nos sistemas educacionais de todo o mundo.⁵⁵

Apresenta-se como um grande desafio a relação entre a escola, e o sistema da qual faz parte. Outras instituições da sociedade civil devem ser chamadas a assumir seus papéis e a dividir obrigações com o sistema de ensino.

Tendo em vista estas considerações e diante da necessidade de melhoria da qualidade do serviço público de educação, com o objetivo de concretizar na vida da escola a igualdade de oportunidades, ou seja a democratização, fazendo prevalecer no espaço escolar o direito de incluir e o dever de não ser excluído, serão estudados a seguir alguns fatores relevantes para o processo educativo.

2.3.2 Fatores indispensáveis no processo educativo

A escola atual deve se preocupar sobretudo em “ensinar”. Na colocação de Albuquerque Gomes:

[...] apesar da retórica oficial de que o acesso de todos a uma escola pública e gratuita era um mecanismo fundamental de democratização da sociedade, na prática, aquelas crianças e jovens oriundos das classes populares historicamente excluídas dos sistemas de ensino, continuaram a sofrer um processo de exclusão dentro da escola, principalmente a partir da deterioração das condições de vida de grande parte da população menos favorecida. [...] me refiro especificamente ao Brasil e a Portugal, [...]. Porém, esse quadro pode ser verificado em outros países quando se investiga as taxas de insucesso escolar e quem são as principais vítimas desse processo perverso. O abandono escolar e o insucesso escolar denunciam a face mais perversa dessa “falsa democratização”, ou seja, quando o aluno

⁵⁵ D'AMBRÓSIO, Ubiratan. *Op. cit.*, p. 3.

abandona a escola sem a conclusão da escolaridade obrigatória não está a cumprir-se a tarefa primordial da escola.⁵⁶

Albuquerque Gomes também refere que a escola tem sido vista como portadora de todos os males e ao mesmo tempo é extremamente desejada. Alguns defendem que a escola deve formar o cidadão “crítico-reflexivo” e preparar o aluno para a vida social. Já outros dizem que a escola precisa atender a novas demandas e preparar para trabalho. E há, ainda, aqueles que dizem que a escola deve formar preservando os valores humanitários.

Os mais céticos expressam que a escola está em crise e não responde aos interesses da sociedade. Para estes são demasiadas as exigências delegadas à escola, se deve começar por esperar que ela cumpra o seu objetivo primeiro, que é ensinar.

Por sua vez, Gilberto Barral refere que:

[...] É no espaço específico da escola que se pode pensar os valores que a educação transforma ou perpetua. Nesse sentido, é preciso buscar a origem sócio-cultural dos alunos, seus anseios profissionais, sua compreensão do papel da escola, sua história escolar. Ao professor é preciso clareza de objetivos, conhecimento dos processos didático-pedagógicos, criatividade, postura metodológica, domínio dos conteúdos e ética.⁵⁷

Assim, a escola deve ser pensada desde sua localização e inserção na comunidade e sociedade, sua organização interna, sua infra-estrutura, enfim, as

⁵⁶ COSTA, Ricardo Jorge. A ampliação do sistema educativo público não garantiu a democratização do ensino. Entrevista com Alberto Albuquerque Gomes. *Jornal a Página da Educação*, a. 13, n. 139, p. 22, nov. 2004.

⁵⁷ BARRAL, Gilberto. *Práticas reprodutivas e transformações nas escolas públicas*. Conteúdo Escola, abr. 2005. Disponível em: <<http://www.conteudoescola.com.br/site/content/view/148/31/1/3>>. Acesso em 20 maio 2005. p. 1.

relações sociais dos atores que constroem e reconstróem o processo de ensino-aprendizagem. Se é no ambiente escolar que se produz e reproduz o conhecimento, é nesse espaço que devem surgir as transformações no processo ensino-aprendizagem, e, igualmente, professores, pais, estudantes, pessoal não docente e representantes do poder local, devem partilhar as responsabilidades educativas.

Afirma-se isso por saber que a influência dos pais no desenvolvimento da personalidade da criança e dos jovens é incontestável, mas o papel do professor e sua influência sobre o desenvolvimento da personalidade do aluno, não é menos importante.

Faz-se necessário desenvolver mecanismos que atenuem ou neutralizem o impacto das situações negativas no educando, para que a alegria, o prazer e a motivação sejam por ele encontrados novamente no contexto da escola e da sala de aula. Sendo assim, é preocupação deste estudo a integração da criança e do adolescente infrator em seu retorno ao ambiente escolar, o que não vem ocorrendo na rede pública de ensino.

Em resumo, deve-se reconhecer na pedagogia um espaço de mediação e nas práticas pedagógicas não uma intervenção qualquer, mas espaços institucionalizados que se destinam a promover o desenvolvimento do aluno através de estratégias que visam sua individualização e normalização, onde a verdadeira natureza da pessoa humana pode desenvolver-se, isto quando o professor tem preparo e comprometimento com seu papel de educador.

3 UMA EXPERIÊNCIA, UMA APRENDIZAGEM: DA PRÁTICA À TEORIA

Neste capítulo pretendo demonstrar uma experiência que nasceu no primeiro momento de um trabalho de observação e pesquisa na entidade em que atuo. E em função da minha tese de mestrado, evolui para a criação de uma alternativa capaz de amenizar a problemática fundamental do processo de construção de cidadania dos adolescentes em medidas sócio-educativas em meio aberto, que é a escola.

Na construção deste texto experimentei uma sensação estranha, porque nas tantas leituras que realizei e que embasaram o desenvolvimento das etapas anteriores dessa dissertação, foram tantos autores, idéias e experiências que conheci, que produziu em mim um temor para expressar espontaneamente as idéias e a prática, justificando a última desse trabalho.

A trajetória que fiz pelo mundo do saber, foi importantíssima. Conhecer o que os autores pensam e as diferentes leituras que fazem do mundo é fundamental. No entanto, penso que não podemos ficar somente na condição de reprodutor do processo mental do outro, porque existem idéias que, apesar de não estarem nos livros, surtem efeito e provocam mudanças e transformações.

A minha prática revela aprendizagens, idéias, pensamentos e ações as quais originaram este trabalho. A ação desenvolvida no atendimento dessa clientela especial para a qual está voltada, pode resumidamente ser sintetizada em uma ação de auxiliar e orientar os adolescentes em medidas sócio-educativas em meio aberto no cumprimento dessas sanções, fazendo com que tenham um real significado para eles e que sirvam positivamente no processo de educação e readequação social.

Neste programa de execução das medidas sócio-educativas em meio aberto, executado pelo Centro de Defesa dos Direitos da Criança e do Adolescente de Santo Ângelo – CEDEDICA, organização em que exerço o cargo de presidente e coordeno o trabalho, direcionamos nossa ação especialmente a jovens em conflito com a lei.

Esses jovens oriundos de famílias desajustadas, trazem consigo uma bagagem de dificuldades, frustrações, limitações de todas as ordens, desde as questões básicas de sobrevivência como alimentação, saúde, moradia, vestuário e outras. Nestas circunstâncias, executar este trabalho é um grande desafio.

3.1 A INSTITUIÇÃO: CEDEDICA

O desejo de dar um atendimento eficiente e eficaz aos adolescentes inseridos no programa de atendimento das medidas sócio-educativas em meio aberto no CEDEDICA, foi o que inspirou este trabalho de dissertação de mestrado.

Esta ONG nasceu da necessidade de um programa e de uma entidade que atendesse aos adolescentes em conflito com a lei através da execução das medidas sócio-educativas em meio aberto. Esta ação remonta a 1994, quando da instalação na Comarca de Santo Ângelo do Juizado da Infância e da Juventude.

Entre as atribuições, definidas por Lei Estadual, de competência do Juizado Regional da Infância e Juventude, encontra-se a execução das medidas sócio-educativas em meio aberto para adolescentes infratores da Comarca de Santo

Ângelo e dos cinco municípios por ela atendidos, a saber: Entre-Ijuís, São Miguel das Missões, Eugênio de Castro e Vitória das Missões.

Também é da competência deste juizado, as medidas privativas de liberdade para adolescentes originários de outras Comarcas e municípios por aquelas jurisdicionados - integrantes da área de abrangência do Regional que somam 28 Comarcas, com 83 Municípios, tendo aproximadamente um milhão e quinhentos mil habitantes.

Neste processo, em meados de 1994, organizou-se junto ao Juizado Regional da Infância e Juventude um grupo de voluntários (advogados, profissionais liberais, professores e aposentados) com objetivo de tornar viável a execução das medidas sócio-educativas, na área de abrangência da Comarca de Santo Ângelo e atender as medidas sócio-educativas de Liberdade Assistida e de Prestação de Serviços à Comunidade.

Este grupo de voluntariado passou, então, por designação judicial, a atuar na orientação judicial dos adolescentes inseridos nas MSE de Liberdade Assistida, cumprindo as determinações judiciais, em observação ao disposto nos artigos 118 e 119 do Estatuto da Criança e do Adolescente; bem como passando a estabelecer contato com entidades Governamentais e Não Governamentais dos Municípios, com o objetivo de estabelecer convênios para inclusão de jovens em Prestação de Serviços à Comunidade, na forma do art.117, do Estatuto da Criança e do Adolescente.

Na evolução deste processo, gradualmente, houve adesão da Prefeitura Municipal de Santo Ângelo, que viabilizou inicialmente a cedência de funcionária, substituída posteriormente pela contratação de duas pessoas para atuarem na coordenação das ações. Passou o grupo, a partir de então, com maior autonomia, a deliberar pela seleção de orientadores e dos próprios orientandos, observando as características de cada um, suas dificuldades e potencialidades, definindo o Orientador mais adequado para cada caso.

Ao mesmo tempo, passaram a selecionar e encaminhar os adolescentes em PSC à entidades conveniadas, cujas características mais se adequassem ao perfil de cada infrator. Esta tarefa (seleção e escolha), que no nascimento do programa era feita diretamente pelo Juizado, passou a ser feita pelo próprio grupo de voluntariado, sob coordenação de pessoa credenciada pela Prefeitura Municipal.

Ainda, prosseguindo na busca de soluções e aperfeiçoamento, houve por bem a equipe de voluntariado deliberar por sua transformação em uma ONG, atribuindo-lhe personalidade jurídica própria, não mais um apêndice do Poder Judiciário, nem uma ação de simples preposto da Prefeitura Municipal.

Criou-se, assim, o CENTRO DE DEFESA DOS DIREITOS DA CRIANÇA E DO ADOLESCENTE – CEDEDICA. Esta ONG deu continuidade ao trabalho que vinha sendo realizado através da formalização de um Convênio de Cooperação com o Juizado da Infância e Juventude e um convênio com a Prefeitura Municipal. A partir deste convênio, passou formalmente a ser terceirizado a este organismo comunitário a execução de todo o programa de medidas sócio-educativas em meio aberto da Comarca de Santo Ângelo.

Além dessa atividade, consagrada pela trajetória, o CEDEDICA propõe-se a uma série de outras ações na área da Infância e Juventude, buscando dar ênfase à expressão que sua sigla sugere: DEDICAR-SE À CAUSA DA INFÂNCIA E JUVENTUDE, prioridade absoluta no Estado brasileiro, segundo a legislação.

O programa desenvolvido pelo CEDEDICA tem repercutido positivamente. Em Santo Ângelo, o atuar com adolescentes em conflito com a lei passou a ser reconhecido como uma ação que compromete a sociedade como um todo, servindo como referência em outras comunidades que se organizaram a partir da experiência em medidas sócio-educativas em meio aberto do CEDEDICA.

Esta experiência transcendeu o Estado do Rio Grande do Sul, e hoje está sendo adotada em outros estados, como Porto Velho - RO e Campo Novo do Parecis - MT. O programa de Liberdade Assistida de Belo Horizonte também se inspirou em ações do CEDEDICA.

O trabalho no Estado do Rio Grande do Sul é no sentido de implementar as medidas através de franquias sociais. Foram criados CEDEDICAs em diversos municípios, como: Ijuí (CEDEDICA), que hoje não está mais executando as medidas, Cruz Alta (CEDHIR), Santa Maria (CEDEDICA), Vacaria (CEDEDICA), Caçapava do Sul (CEDEDICA), Julio de Castilhos (CEDEDICA), São Borja (CEDEDICA), Três Passos (CEDEDICA), Santa Rosa (CRER), Santiago (CASULO) e São Jerônimo (CEDEDICA).

Além disso, o CEDEDICA é reconhecido por organizações internacionais como UNICEF (Fundo das Nações Unidas para a Infância), ILANUD, Fundación

SUR Argentina e outros, como uma ação de excelência no trato do adolescente em conflito com a lei.

No ano de 2003, foi objeto de avaliação da USP, através de um trabalho de pesquisa da professora Ana Lúcia Pastore Schritzmeyer, do ILANUD (Instituto Latino Americano das Nações Unidas para prevenção do delito e tratamento do delinqüente) de São Paulo.

Desde 2003, o CEDEDICA desenvolve projeto em parceria com o Governo Federal de atendimento jurídico ao adolescente em conflito com a lei. Tem como objetivo prestar assistência jurídica gratuita aos adolescentes carentes, nos procedimentos judiciais para apuração de atos infracionais a eles atribuídos e nos procedimentos de execução de medidas sócio-educativas restritivas ou privativas de liberdade em diversos municípios do Estado, como: Ijuí, Cruz Alta, Santo Ângelo, Três Passos, Santiago e Santa Rosa. Em 2006 serão atendidos os municípios de Santa Maria, São Borja e Júlio de Castilhos. Outro objetivo subjacente ao projeto é despertar no meio acadêmico o interesse pela discussão da justiça penal juvenil.

Em 2004, por indicação do Unicef, uma delegação de Madagascar, integrada pela juíza Laurette Lalaharinivo, Sarah Stall (Representante do Unicef para o continente africano, de nacionalidade norte-americana), Valerie Tatom (Oficial do UNICEF para Madagascar, de nacionalidade belga), esteve visitando o CEDEDICA para conhecer a experiência no atendimento ao adolescente em conflito com a lei.

No mesmo ano de 2004, o CEDEDICA foi também alvo de pesquisa do ILANUD, realizada pela organização chilena – Corporación Opción – Fondef Conicyt,

com o objetivo de relatar experiências dos sistemas de justiça juvenil e as modalidades das medidas sócio-educativas em meio aberto, implementadas na Bélgica, Alemanha, Espanha, Costa Rica, Brasil, Uruguai e Chile.

Essa Organização chilena investigou o CEDEDICA como uma experiência de referência no Brasil. Em 2005, os resultados dessa pesquisa foram publicados no livro “Justicia Juvenil – Modalidades Sócio-Educativas - Experiências Internacionales y Nacionales”, publicada em Santiago do Chile, com circulação mundial, tendo como autores Osvaldo Vázquez Rossoni, Jorge Martinez Muñoz, Glória Gaete Fuentes, Julio Cortés Morales, Álvaro Molina Guerra, Francisco Estrada Vasquez.

Ainda em 2004, através da STCAS – Secretaria do Trabalho, Cidadania e Assistência Social, o CEDEDICA elaborou e passou a executar um projeto de assessoria e capacitação na execução das medidas sócio-educativas em meio aberto no estado do Rio Grande do Sul. O objetivo desse projeto é identificar a situação do Estado na execução dessas medidas e mobilizar as comunidades para a implantação e implementação de programas dessa linha.

No que se refere ao levantamento da situação no Estado, foi feita uma pesquisa realizada por mim como presidente do CEDEDICA, em 2004, que visou fazer o levantamento de dados sobre a sistemática do atendimento das medidas sócio-educativas em meio aberto nas Comarcas Judiciais do Rio Grande do Sul. Esta pesquisa foi sistematizada pelo UNICEF, em um encontro estadual, realizado em Porto Alegre, em outubro de 2005 e publicada pelo Senado Federal.

O projeto viabiliza um trabalho de capacitação, assessoria e acompanhamento das medidas sócio-educativas em meio aberto nos municípios do Rio Grande do Sul, conscientizando e mobilizando a sociedade civil para a discussão da problemática dos adolescentes em conflito com a lei; procurando transformar paradigmas, produzindo e disseminando tecnologias sociais, cooperando e realizando parcerias entre Estado, municípios e sociedade organizada para promover a justiça social e efetiva cidadania.

Em junho de 2005, o CEDEDICA recebeu um convite do governo de Angola, através de seus Ministérios de Justiça e de Assistência e Reinserção Social, para assessorar e capacitar a equipe na implantação dos programas de medidas sócio-educativas para adolescentes em conflito com a lei naquele país africano. Os cursos foram realizados em Luanda (Angola) e fui uma das palestrantes, como coordenadora do Programa de Assessoria e Implementação das Medidas Sócio-educativas em Meio Aberto no estado do Rio Grande do Sul - Brasil.

Em outubro de 2005, aliando dois projetos: um do Governo Federal e outro do Governo do Estado, foram realizados em Santo Ângelo dois seminários de grande repercussão nacional: O “II Seminário Internacional – Adolescente em conflito com a lei, Medidas Sócio-educativas em Meio Aberto” e o “Seminário de Capacitação – Atendimento Jurídico ao Adolescente em Conflito com a Lei”.

Os eventos citados referem-se aos projetos desenvolvidos com o governo do Estado (STCAS), e governo Federal (SEDH – Subsecretaria Especial de Direitos Humanos) respectivamente. Esses eventos contaram com a participação de

Delegações Internacionais de Angola, Chile, Argentina e Uruguai, além de representantes da maioria dos Estados brasileiros.

Os Seminários foram coordenados pelo CEDEDICA e tiveram como objetivo discutir a problemática do adolescente autor de ato infracional, o sistema de justiça e a política de encarceramento até hoje adotada como política pública de segurança no nosso país.

3.2 O ADOLESCENTE NA INSTITUIÇÃO

Quando chegam no CEDEDICA, o adolescente e seus responsáveis legais não tem a exata compreensão do papel dos orientadores judiciários (voluntário, pessoa da comunidade que acompanhará e orientará o adolescente no cumprimento da medida) e dos educadores sociais (professores). Muitas vezes, não possuem nem a compreensão do seu próprio papel no cumprimento da medida. Sanção esta que tem como objetivo reparar um ato infracional, mas que visa, principalmente, resgatar neste adolescente as falhas ocorridas no seu desenvolvimento.

Temos, na ONG, como lema uma frase que diz: “Ninguém nasce infrator, torna-se infrator”, e realmente acreditamos nisto, pois no estudo do histórico de vida destes adolescentes isso se confirma. Analisando a trajetória de vida dos meninos, quase sempre existe uma seqüela na relação familiar.

Por isso, no atendimento ao adolescente em conflito com a lei, se faz indispensável o envolvimento da família, atendendo-os juntamente. Quando se fala

em família, está-se referindo a família que o adolescente dispuser, daquela que constitui sua relação parental, sua referência.

Na maioria dos casos, o envolvimento se dá a partir da mãe ou da avó. Raramente se consegue envolver a figura do pai neste trabalho, porque este é uma figura ausente ou omissa em relação ao atendimento do filho adolescente. O processo se inicia na base da família, buscando realizar a prevenção da delinqüência familiar. Na verdade, o atendimento à família se faz indispensável, porque é nela que está o núcleo delinqüencial, seja por sua ação, seja, no mais das vezes, por sua omissão.

A delinqüência funciona como uma doença, é necessário apoiar todos, porque a tendência é adoecer toda a família. O primeiro passo é dar atendimento ao adolescente e fazer com que sua mãe o atenda. Muitas vezes o resgate da primeira infância tem que acontecer entre este adolescente e sua mãe, porque este elo nunca foi estabelecido.

Assim, faz-se necessário, inicialmente, ensinar a mãe a olhar, falar e tocar no seu filho. Muitos meninos chegam à instituição e não conseguimos nem ao menos trocar algumas palavras com eles, quanto mais tocá-los. Na maioria das vezes é preciso refundar a relação familiar e reconstruir os vínculos, no plano da própria afetividade. Ao trazer a mãe de volta para o menino, estará resgatando nele a condição de filho, e com isto, de sujeito.

Nestes anos de trabalho, tudo o que se experimentou foi descoberta, pois não havia um caminho trilhado para ser seguido. Foram inúmeros os ensaios até

encontrarmos uma boa trilha. Para entrarmos neste campo de atuação é necessário, antes de mais nada, despir-nos de todo e qualquer preconceito e conceitos aprendidos e introjetados. Nossa postura tem que ser pautada sempre por uma reflexão cuidadosa e crítica em relação ao nosso agir. Precisamos livrar nossa mente, nosso coração e nossa alma de qualquer indumentária. É necessário estarmos abertos, para aceitarmos as surpresas que o mundo da realidade tem a nos oferecer. Este mundo que é tão diferente da idéia que a maioria das pessoas tem dele.

3.3 O MUNDO REAL

No mundo da “realidade” tudo é possível e tudo existe, o que imaginamos e o que nunca tivemos a criatividade de imaginar. Nele, as mais diferentes situações e emoções se defrontam com muita naturalidade. A título de exemplificação, descrevo algumas situações de vida destes adolescentes com os quais trabalhamos:

- Vivem em casas que são na verdade um quarto onde dormem oito pessoas e destas, cinco são crianças;
- Famílias compostas por uma mãe que tem três maridos e convive com os filhos nesta situação;
- Cozinhas que possuem um único fogão feito de tijolos e panelas feitas de latas de tinta;
- Sala onde existe um sofá nos furos e por onde passa um esgoto aberto;
- Crianças ainda bebês, que dividem o chão com os ratos;
- Adolescentes armados, que não temem a morte, porque acham que nada mais tem a perder;

- Meninas gestantes com soro positivo;
- Pré-adolescente que não sabe se é menina ou mulher de tão abusada;
- Adolescentes abandonados porque não corresponderam as expectativas dos pais;
- Meninos com os braços feridos de picadas de injeções de drogas;
- Menino que cabe no colo, se retorcendo de dor no chão de uma casa com overdose de cola;
- Adolescentes que se prostituem e entram no mundo da delinquência das mais diferentes maneiras, para comprar drogas e supérfluos.

São inúmeros os casos que poderiam exemplificar o mundo da realidade com o qual trabalhamos. Este mundo que supera de longe o mundo da ficção. A realidade ao contrário do que se diz, é muito mais rica que a ficção, só que este mundo da realidade parece não ser o da maioria das pessoas, porque muitos ainda se surpreendem quando ouvem contar ou quando presenciam algum dos casos acima descritos.

Atualmente, vivemos um momento onde a inversão de valores é muito presente, são muitos os apelos para a preservação da natureza e dos animais. É necessário, é justo e justificável. Temos mesmo o dever de preservar os rios, a natureza, as baleias, cuidar dos cachorros, mas, precisamos cuidar das nossas crianças também. Precisamos avançar numa mudança de paradigmas, na garantia da proteção integral às crianças e adolescentes.

Enquanto não mudarmos nossa postura não estaremos legitimizados para falarmos em inclusão. Existe uma parcela da nossa população infantil e juvenil, que

nem ao menos são olhados quanto mais tocados. Crianças e adolescentes que só conhecem a linguagem do desamor, da rejeição e só conseguem estabelecer vínculos com a sociedade através de conflitos, porque de outra forma jamais serão notadas.

Nesta sociedade reconhecer-se como humano está atrelado ao *ter* e não ao *ser*. Nessa direção, como fazer nossos adolescentes acreditarem que o melhor de tudo é serem pessoas que priorizam o que são e não o que tem? Como conscientizá-los que estamos aqui para aprender, sonhar, transformar e tornar realidade os nossos sonhos? Como ensiná-los o quanto é bom viver, servir aos outros e o quanto é superior e permanente o *ser* e o quanto é inferior e transitório o *ter*?

Sem dúvida esse é um desafio, mas que pode ser vencido porque estes adolescentes podem e desejam aprender e estabelecer novas relações. No entanto o maior desafio, é trabalhar com a hipocrisia da sociedade que cria e alimenta seus monstros e depois quer achar uma forma de se descartar deles, sem nenhuma preocupação ou reflexão, sem assumir seu compromisso e responsabilidade.

As políticas de enfrentamento à exclusão social, se fundamentam em políticas assistencialistas, campanhas de agasalho, coleta de brinquedos velhos ou usados para distribuição no dia das crianças e todo o tipo de ações que vão de encontro à dignidade e à condição de cidadão que é direito de todos.

Acredito em ações dignas de inclusão que auxiliam as pessoas na sua sobrevivência, mas que exerçam um efeito positivo no resgate da cidadania. Na

ótica perversa da sociedade moderna, isto traria um “grave problema”, porque implicaria também no resgate da auto estima destes sujeitos de direitos, do desejo de participar e opinar no “mundo das idéias”.

Imaginem que boas contribuições poderiam trazer e quantas intervenções positivas poderiam oferecer. Eu posso afirmar isto porque tenho aprendido muito com os adolescentes e suas famílias. Muitas são as lições de vida, de sobrevivência, de senso de coletividade e principalmente de solidariedade.

Solidariedade. Palavra esquecida neste mundo moderno, onde a individualidade impera. Vale a pena recordar que solidariedade, num sentido etimológico, é um termo feminino e significa compromisso pelo qual as pessoas se obrigam umas às outras e cada uma delas a todas; ser solidário em resumo é ser comprometido com o outro. É dar-se conta que este sentimento e esta ação tem efeito gigantesco de vaivém, em que as reações das boas ações se expandem e geram no mundo um sentimento de união.

Sentimentos como este não se pode aprender nos livros. Aprende-se quando temos um verdadeiro amor pela vida, pelas pessoas, pela natureza e só concretizamos isto através de ações que partem de boas idéias, paixão e muita dedicação.

3.4 O ADOLESCENTE E SUA FAMÍLIA – BASE DE DESENVOLVIMENTO DA AÇÃO

Nesta realidade, o trabalho desenvolvido pelo CEDEDICA é pautado a partir do estabelecimento de vínculos com os adolescentes e suas famílias. Em verdade, a ação se estrutura em cima destes vínculos. De nada adianta trabalharmos com os adolescentes se não for desenvolvido um esforço com as famílias, e quando falo em família me reporto à figura da mãe, que na maioria dos lares é a figura de referência familiar. A mãe ou a avó. A mulher da casa.

A propósito disso, a título de reflexão, o que se percebeu no final do século XX foi a ascensão da mulher, pela omissão ou ausência do homem, do exercício da função paterna na família (para o que nem sempre estão preparadas). O século XXI sinaliza para a ampliação desse fenômeno, na medida em que a função paterna do Estado, exercida simbolicamente por juízes e promotores, cujas carreiras a cada dia vem sendo progressivamente ocupada por mulheres. É a feminilização até do exercício da função paterna.

Nessa atuação da ONG, o mais difícil para nós educadores sociais e para os orientadores, é o estabelecimento de um vínculo de confiança com a família, porque elas não estão acostumadas a serem auxiliadas. Como o vínculo quase sempre se estabelece com a figura feminina, apesar de todo o sofrimento e impedimentos que a vida impõe a elas, não perdem as características do feminino.

Uma dessas características é a necessidade de serem escutadas. Não resistem a um ouvido que ouça suas lamentações sobre as doenças, os filhos que

só dão trabalho, o marido que está preso, que bebe ou é ausente, a falta de emprego, enfim....

3.4.1 Estratégia para construção de vínculos e os programas desenvolvidos

A estratégia de escuta das mães num primeiro momento não pode ser feita por um profissional da área da psicologia, pela incompreensão que elas têm da função deste profissional. O profissional que entrou em campo com muito sucesso foi uma enfermeira com um programa de atendimento à saúde da família.

Só que esta enfermeira tinha uma característica singular que ajudou muito no estabelecimento do vínculo. Era uma índia nascida, criada numa reserva e filha de cacique. Esta identidade é valiosa para o povo missioneiro. Tem-se muito presente por aqui a cultura indígena. A arte, o pensamento, a espiritualidade indígena são cultuados, pelo menos no discurso. Porque apesar disto, ainda temos nas ruas das cidades desta região índios perambulando como mendigos, atirando no esquecimento toda uma riqueza da tradição.

Mas sem dúvida, o fato da enfermeira ser uma índia, teve um valor simbólico importante. Serviu para estabelecer um vínculo entre as famílias e a instituição. Tivemos, inclusive, casos de adolescentes índios que cumpriram medidas sócio-educativas em meio aberto, nascidos em reservas próximas, que tinham vergonha de serem identificados como índios e passaram a fazer um resgate da própria identidade, através do contato com esta profissional.

No trabalho com as famílias, nosso objetivo é fazer com que todos participem do processo de resgate e crescimento, numa construção coletiva. Aos irmãos dos adolescentes infratores, oferecemos um projeto na área de esporte que funciona como uma medida de proteção e prevenção à delinqüência.

Com as mães, irmãs e avós criamos uma cooperativa de trabalho com costura e artesanato, que se chama de Cooperativa de Mães CEDEDICA. Foi criada como projeto de apoio e tem como um dos objetivos específicos mantê-las perto da instituição, aproximando as mães dos adolescentes que cumprem medidas e fazendo com que elas participem e acompanhem seu filho. Com esta cooperativa, queremos, também, proporcionar uma alternativa de apoio à renda familiar e oportunizar um local onde informalmente trabalhamos com elas novos conceitos, hábitos e conversamos sobre todas as questões das suas vidas, principalmente as que se relacionam com os filhos.

Trabalhando sob o espírito do cooperativismo, as mães da cooperativa participam de todo o processo de produção, desde o planejamento e execução das tarefas, à participação nos resultados alcançados com seu trabalho em equipe. Elas dividem-se em equipes de costura, de corte, de bordado, de seleção de materiais e outras atividades. Caso alguma mãe não esteja apta a realizar uma das tarefas, é ensinada por outra e acompanhada até sentir-se segura.

A cooperativa das mães, oportuniza momentos de interação e inclusão em que a cidadania é experimentada na prática, prova disto está na expressão de satisfação nos rostos daquelas mulheres trabalhando em grupo, deixando de

estarem à margem do processo de socialização, para participarem de fato da construção da sua história.

A mesma estratégia é usada para os meninos, autores de atos infracionais, que cumprem medidas em meio aberto, criou-se uma cooperativa de trabalho que chamamos de Espaço Pedagógico na Cooperativa Florir.

3.4.2 FLORIR – Uma perspectiva de vida

O Espaço Pedagógico Cooperativo Florir é um programa oriundo do Projeto Florir, que já cumpre a sua 3ª edição. Tinha sido inicialmente idealizado pelo Juizado Regional da Infância e Juventude, Promotoria da Infância, CEDEDICA e outros parceiros da comunidade.

Este Projeto foi criado para atender adolescentes em conflito com a lei, cumprindo Medidas Sócio-educativas em meio aberto, ou egressos do sistema privativo de liberdade, atendidos pelo CEDEDICA. Cada edição durava somente 12 meses o que acabava gerando grande frustração nos meninos e na equipe que trabalhava neste Projeto.

3.4.2.1 Para entender melhor - um breve histórico

Em 1998, após diálogos com as Diretorias de Programas de Aprendizagem Rural – SENAR, e Sindicato dos Produtores Rurais, foram formalizados a efetivação de cursos de aprendizagem no ramo da floricultura, a jovens até 18 anos. Objetivou-

se, então, o direcionamento destes ensinamentos a adolescentes em conflito com a lei, que cumprem M.S.E. em meio aberto, (trabalho este, realizado pelo CEDEDICA).

Recebido este apoio, o CEDEDICA partiu em busca de outras parcerias. Entidades e voluntários de todas as áreas se juntaram ao mesmo, para o cadastro de adolescentes que atuariam nestes cursos, os quais estariam cumprindo M.S.E., levando em consideração, é claro, a vontade deste adolescente para o trabalho de aprendizagem no ramo da floricultura e jardinagem.

Após selecionados os 20 adolescentes, deu-se, em 1999, com o apoio financeiro do FECA – Fundo Estadual da Criança e do Adolescente, o início ao 1º curso de capacitação no ramo da floricultura e jardinagem, onde os adolescentes selecionados receberam ao longo dos 12 meses, conhecimentos teóricos e práticos sobre o plantio e cultivo de flores, como também participaram de atividades voltadas ao seu desenvolvimento pessoal, como esporte, música, palestras com temas sobre exercício da cidadania, prevenção ao uso de drogas, D.S.T. (doenças sexualmente transmissíveis), dentre outras.

Já nesta 1ª edição, foi construída a estufa (Unidade de Produção), em uma área cedida pelo Colégio Estadual Pres. Getúlio Vargas, no próprio Colégio. Seguiram-se então, outras duas edições, com o mesmo formato.

Dado ao sucesso destas etapas, a necessidade de continuar esse empreendimento era óbvia. A partir de uma disciplina no mestrado intitulada “Cooperativismo”, ministrada pelo professor Walter Frantz, tive então a idéia em Julho de 2003, de criar um Espaço Pedagógico Cooperativo Florir. Esta decisão

partiu em conjunto com a equipe do CEDEDICA e os adolescentes que faziam parte desta 3ª etapa, já que neste momento, eles estavam na expectativa de encerramento das atividades do projeto florir e se encontravam desmotivados.

O interessante é que este trabalho passou a ser uma demanda da comunidade pelos eficientes serviços de jardinagem oferecidos pelos adolescentes e por apresentarem um bom preço, isto devido a forma praticamente artesanal com que as sementes eram produzidas pelos meninos. A rapidez, pela quantidade da mão de obra e a qualidade do serviço, uma vez que este é um fator fundamental, na área do plantio de flores, também foram atrativos para a contratação do serviço dos adolescentes pela comunidade. E também foi uma forma da sociedade participar no processo de inclusão destes adolescentes.

Daí para virar um Trabalho Cooperativado, foi um passo, pois a semente estava plantada, bastava cuidar para que ela desse bons frutos. Neste processo de transição, a equipe do CEDEDICA e os adolescentes tiveram aulas quanto aos princípios básicos de um Trabalho Cooperativado. Conhecimento este que vem sendo constantemente trabalhado, principalmente em visitas a Cooperativas estabelecidas na região.

Desde Julho de 2003 a Cooperativa funciona de fato (ainda não de direito), pois se trata de um Programa Social do CEDEDICA, fundamentado no art. 68 do ECA, vem atuando com os adolescente em regime autônomo, lidando em conjunto com a administração, os benefícios, prejuízos, riscos e desafios, o que colabora muito com a responsabilidade de cada um, em assumir estas condições.

Os adolescentes fazem o trabalho de jardinagem e paisagismo em residências, repartições públicas, colégios, clubes, praças, canteiros da cidade, enfim, onde der para colocar flores, plantar grama, e executar serviços de poda. O trabalho é feito sempre acompanhado do monitor e supervisionado pelo professor de técnicas agrícolas que coordena a cooperativa. Estão sempre uniformizados e munidos das suas ferramentas de trabalho (pás, enxadas, máquinas, etc.) para fazer o melhor possível, pois sabem que é dali que eles vão tirar, muitas vezes, a única renda da família.

Estes adolescentes trabalham na Cooperativa em turno inverso ao da escola, sendo que uma das condições para continuarem trabalhando é freqüentar a escola. Todo mês suas notas são acompanhadas pelo professor responsável, e os meninos que apresentam um baixo rendimento são encaminhados para aulas de reforço, ministradas por professores que atuam no CEDEDICA, junto a psicopedagoga que orienta o trabalho.

Os adolescentes da cooperativa e seus familiares possuem atendimento constante de saúde, onde são monitorados e acompanhados pela enfermeira, principalmente no trato da saúde bucal que é a grande demanda. São acompanhados também por profissionais de Psicologia, onde são avaliados, diagnosticados e tratados, de acordo com o grau de necessidade. Este atendimento também é prestado às suas famílias na instituição. Também participam semanalmente de palestras educativas e fazem sempre que é possível, visitas a outras Cooperativas.

Outra atividade que os adolescentes não rejeitam é o futebol. Eles jogam bola sempre que sobra um tempinho. Participam de torneios com muito entusiasmo, pois é uma das atividades que mais apreciam.

Quinzenalmente, os adolescentes e a coordenação se reúnem no CEDEDICA para discutir os assuntos da Cooperativa. No final de cada mês realiza-se reunião para pagamentos das dívidas, resoluções sobre as compras, entrega de relatório, e rateio dos pagamentos aos adolescentes.

No final do ano de 2004, recebemos da Prefeitura Municipal de Santo Ângelo um terreno bem localizado, onde estamos construindo, com a ajuda da comunidade, uma sede administrativa da cooperativa, casa para maquinários, três estufas e uma loja onde serão comercializados os produtos.

A ação do CEDEDICA, se for analisada e descrita por departamentos, tem diversos desdobramentos, que reclamaria um livro para dar conta do relato. Nesta dissertação, a idéia é demonstrar a eficácia do atendimento se trabalharmos o adolescente junto da sua família. Assim o trabalho não se perde, porque ele faz parte de uma realidade que precisa ser trabalhada junto com ele.

Esta é a verdadeira ação de reeducação e prevenção. Oportunizar para a família um sentido e uma importância para sua existência no mundo. O comprometimento e o crescimento desta família será um resultado natural.

3.5 A ESCOLA: UMA PEDRA A SER REMOVIDA

Na descoberta da trilha, de que falei no início, ainda restava uma pedra para ser removida do caminho que era a questão da escola. E uma grande pedra, porque a escola é uma questão importante na vida dos adolescentes que cumprem medida sócio-educativa em meio aberto.

Ao receberem a medida sócio-educativa, os adolescentes recebem também a obrigação de freqüentarem a escola, pois estes quase sempre possuem defasagens em todas as áreas, e a tarefa de reconduzi-los à escola é bem difícil.

Sempre é encontrada muita resistência. De ambas as partes. Dos meninos, que já sabem que serão rejeitados, e da escola, que na figura de seus representantes reagem das formas mais diversas possíveis, mas sempre no caminho da rejeição.

Um diretor se desculpa por não ter vaga, outro agride os próprios agentes da ONG por estarem tentando atrapalhar o bom andamento da sua escola; outro diz já ter problemas suficiente, e há aqueles que aceitam, mas já com os dias contados para a expulsão.

3.6 A ESCOLA DE PASSAGEM: EDUCAÇÃO E REALIDADE

Neste contexto de dificuldades e motivada pelo meu mestrado, surgiu a idéia de criar uma escola de passagem para atender estes adolescentes em conflito com a lei que prestam medidas sócio-educativas em meio aberto, e também dar

atendimento aos adolescentes que saem da medida de internação no CASE - Centro de Atendimento Sócio Educativo.

É importante salientar que a Escola de Passagem foi criada para atender uma percentagem reduzida no grupo dos adolescentes infratores. Esta proposta não é direcionada para todos os adolescentes em conflito com a lei que cumprem medidas sócio-educativas, mas sim para aqueles que estão no limite entre o perder-se para sempre ou terem uma chance de serem resgatados.

Para legalizar e formalizar esta escola, foi assinado um convênio com a Secretaria de Educação do município de Santo Ângelo e foi eleita uma escola municipal para ser, como chamamos, “a escola mãe”, escola de referência, onde os adolescentes são matriculados. Os professores da Escola de Passagem são municipais lotados nesta escola mãe e cedidos para a ONG, depois de passarem por uma triagem feita pelos técnicos do CEDEDICA.

A Escola de Passagem atende até a 6ª série. A maioria dos adolescentes está nas séries iniciais ou ainda não foram alfabetizados. São oferecidas apenas vinte vagas que são disponibilizadas em horários alternados, porque além do espaço não comportar um número maior de jovens, a proposta de atendimento, quase que individualizada, requer que não se atenda mais de dez adolescentes no mesmo turno de trabalho. No turno alternado à escola, eles se ocupam no Espaço Pedagógico da Cooperativa Florir, no projeto de esporte, as meninas na Cooperativa de Mães, além do cumprimento da medida sócio-educativa a eles imposta.

O termo “passagem” foi criado para dar idéia de transitoriedade, pois apesar dos alunos terem um atendimento considerado válido como currículo escolar, o objetivo é o retorno deles à escola regular. O período que passam na Escola de Passagem é um momento de reestruturação e preparação para o retorno à escola formal.

Neste processo, esta escola tem um papel fundamental de legitimação de um discurso de que é possível mudar a realidade e o destino destes jovens e suprir uma lacuna deixada pelo estado no enfrentamento desta questão. Para isto, criamos oportunidades e condições que permitam ao nosso aluno ter esperança e traçar um projeto de vida, pois sem uma perspectiva de futuro digno não tem como uma pessoa se situar no mundo, ter esperança e ser feliz.

A dificuldade que encontramos em discutir com a “escola” a questão do atendimento ao adolescente em conflito com a lei, se reflete na forma como interpretam e rejeitam o ECA. Infelizmente, a grande rejeição que o ECA sofre na sociedade tem sido identificada no Magistério. O professor tem encontrado uma justificção para o fracasso do processo educativo e o atribui ao Estatuto, sob o pretexto de que este lhe subtraiu autoridade. Equívoco.

Precisamos, como educadores, mudar nossas posturas e refletir sobre a educação como esperança, conforme expressou Paulo Freire ao dizer que ensinar exige a convicção de que a mudança é possível.

A dificuldade na discussão do estatuto é que esta lei veio para promover a criança e o adolescente da condição de objeto para a condição de sujeito. Objeto se

adestra, se coloca em lugares. Sujeito exige outra relação, em uma dupla mão de respeito no processo de construção da educação e, em consequência, de cidadania. Educar sujeito é muito mais complexo do que adestrar objeto. Daí a dificuldade encontrada pelos educadores na atualidade.

No caso específico dos adolescentes em conflito com a lei, educandos em situação de risco pessoal e social, o processo é muito mais complexo. Os educadores estão permanentemente convivendo com a tensão e até com alguns riscos dependendo do caso que atendem. A eficiência do professor está na capacidade e na habilidade dele em ser afetivo e ao mesmo tempo firme, impor o limite na hora certa e sustentar medidas que, às vezes, são necessárias, correndo riscos.

Entender essa nova dimensão em que se encontra a criança e o adolescente significa se readequar e se desacomodar. Significa acreditar, trabalhar mais, traçar uma nova postura pedagógica, com metodologias de ensino atrativas e com significado para o aluno.

Significa, também, readequar o espaço escolar, as rotinas, os tempos, rasgar os manuais, olhar para os alunos e conhecer a realidade de cada um. Saber onde moram, com quem vivem, como se relacionam com os outros e com o mundo.

Significa, também, estar atento aos detalhes de cada um como saber se comeu antes de vir para a escola, saber porque está sujo, porque está cheirando fumaça depois de uma noite fria de inverno.

3.6.1 O adolescente em conflito com a lei e sua relação com esta escola: o direito à educação, direito fundamental

Cada tempo é marcado pelas suas peculiaridades. O tempo em que vivemos é marcado pela problemática da violência. Como sintoma social, a violência invade e ocupa espaços no cotidiano de nossas vidas, refletindo diretamente na escola.

No centro deste debate, inclui-se a questão relativa ao adolescente em conflito com a lei e, naturalmente, sua relação com esta escola que dispomos, porque o direito à educação se constitui em direito fundamental. O que tem se percebido é que, apesar da evolução dos saberes, não se tem conseguido realizar a necessária reestruturação da escola para incluirmos os que mais necessitam dela.

No caso do aluno ser um adolescente em conflito com a lei, a necessidade de uma ajuda efetiva em relação a todos os aspectos de sua vida é fundamental para a sua recuperação. Nesse item entra a questão da escolaridade, porque quase sempre estão em defasagem.

Fala-se em escola como forma de ressocialização, mas é preciso mais do que um discurso. É primordial que escola e corpo docente dê ao aluno uma oportunidade real de socialização, através de um caminho que o leve a uma condição digna de vida.

Para enfrentar o desafio de trabalhar com estes alunos, que são adolescentes com sérios problemas de conduta, a Escola de Passagem tem uma proposta de no primeiro momento fazer este jovem sentir-se parte e responsável pelo processo

educativo da escola. Isto se faz através da participação deles em todas as atividades delimitadas no processo de construção.

Os adolescentes encaminhados para a Escola de Passagem participaram desde a construção física do ambiente. Ajudados por um mestre de obras, eles reformaram um prédio que estava abandonado no fundo da sede da ONG, e construíram as suas salas de aula.

O mais interessante e que vale a pena ser contado, é que passado um tempo resolvi alugar um prédio maior e mais confortável para colocar a escola. O resultado prático é que esta nova escola foi arrombada e foram perdidos diversos materiais. O dano não foi muito porque com este episódio, ganhamos a certeza de que a velha escola era deles e que aquela sim tinha um significado real. Sem dúvida precisava ser cuidada e preservada por eles. Entregamos o prédio alugado, que ficava ao lado do CEDEDICA e voltamos para a nossa velha escola.

Este fato ilustra bem o quanto é importante fazê-los participarem ativamente de tudo. No estabelecimento das regras de convivência, na participação da escolha e compra dos materiais que serão utilizados na sala de aula, observando preço e utilidade, na organização do espaço, na escolha dos conteúdos que vão ser desenvolvidos, no estabelecimento dos horários do trabalho, das atividades lúdicas e na avaliação de cada um, é necessário a participação deles sempre.

Nesta escola são discutidos diariamente as dificuldades ou conflitos ocorridos, orientando sempre a discussão para a valorização e fortalecimento das virtudes de cada um e procurando coletivamente alternativas para a superação das dificuldades.

A auto-estima e a autoconfiança são elementos fundamentais neste processo de construção pessoal dos alunos. Ela é trabalhada através da valorização do mundo e da sua realidade. A proposta parte sempre do que eles sabem, das suas vivências. A partir disto eles vão buscando novas experiências, sempre positivas, porque sabem que servirão de exemplos nas nossas discussões.

A proposta da escola visa, também, o respeito às singularidades de cada aluno e de cada situação. Os encaminhamentos não podem ser automatizados pelo hábito ou justificados pela falta de recursos ou precariedade dos meios. Quando surgem dificuldades para realizarmos alguma atividade desejada pelos alunos, por exemplo uma oficina de desenho, os professores juntos com os alunos adaptarão o local e o material usando a criatividade.

Com os adolescentes, tudo pode ser adaptado e eles são mestres na criatividade. O que não pode ser adaptado é a presença solidária, comprometida, construtiva, aberta e, principalmente, desacomodada que o nosso educador tem que ter para trabalhar com estes adolescentes.

Assim se concebeu o conceito de uma escola de passagem. Um espaço construído nas dimensões físicas e pedagógicas. Um lugar que toda a equipe CEDEDICA - professores, funcionários, técnicos – e alunos reconstruíram, adaptando-o para o exercício da cidadania e, conseqüentemente, para a inclusão.

Os adolescentes que cumprem medida sócio-educativa em meio aberto e que são indicados para a Escola de Passagem, num primeiro momento são

recebidos com todos os seus hábitos e vícios para que possamos trabalhar no enfrentamento desta realidade.

A equipe da escola passa a fazer parte do mundo deles, conhecendo-os na sua essência. Quando se fala em essência fala-se em conhecer o mundo que habita. Sua família, condições de vida, relacionamento familiar. O primeiro movimento é respeitar suas dificuldades e ajudá-los a superá-las juntamente com o grupo.

Aqui vale lembrar a lição de Makarenko, citado por Gomes da Costa⁵⁸, “o conflito entre o velho e o novo em educação, não está no conflito liberdade e autoridade. Para ele, este conflito reside na verdade, no conflito individualismo e coletividade, daí sua ênfase no coletivo”.

A Escola de Passagem tem uma proposta pedagógica que norteia o trabalho. É uma prática construída diariamente junto com os meninos que nos trazem seus anseios e necessidades. São trabalhados conteúdos reais que tenham significado para eles.

No trabalho, são enfatizados fundamentalmente questões e valores como auto estima, socialização, humanização, reflexão do mundo em que vivemos, libertação, compromisso social e o diálogo. A formação dos alunos não é pensada apenas como uma atividade intelectual, visando a um produto final. A educação se faz não apenas no aprender para trabalhar, mas no trabalhar para aprender. O que se busca nessa escola é a valorização de uma trajetória e descobertas feitas nesse

⁵⁸ COSTA, Antonio Carlos Gomes da. ***Por uma Pedagogia da Presença***. Brasília: CBIA, 1991. p. 83.

caminho, visando a um reconhecer-se como cidadão, onde o conhecimento e a aprendizagem se constituem em mais um elemento, porém não o único, nem o fundamental.

Tem que ser um processo global, complexo, onde conhecer e intervir no real não se encontram dissociados, porque aprende-se participando, vivenciando sentimentos, tomando atitudes diante dos fatos, escolhendo procedimentos ideais para atingir determinados objetivos. Ensina-se não pelas respostas dadas, mas principalmente pelas experiências proporcionadas e pelos problemas criados e trazidos por eles.

A meta educacional da Escola de Passagem visa ao equilíbrio entre o “ser saber” e o “saber ser” para atingir o objetivo de formar o adolescente como um sujeito social, consciente, apto a lidar e suportar o preconceito desta sociedade excludente, habilitando-o para o retorno à escola formal.

Numa análise mais aprofundada, é possível dizer que este projeto de escola é uma revivência da antiga pré-escola direcionada para um adolescente infantilizado emocionalmente, que necessita ser orientado e amadurecido para enfrentar a sua realidade escolar.

Neste projeto de escola, o educador tem que ser realmente um orientador e ser capaz de atender as diversidades trazidas para a escola pelo aluno, buscando re-significar o espaço escolar permanentemente. Re-significar também o tempo, espaço, rituais, costumes, rotinas e processos, de modo que possamos efetivamente

atingir o objetivo de formarmos sujeitos ativos, reflexivos, adaptados e atuantes no meio em que vivem.

Essa escola visa a ser um espaço vivo de interações, aberta ao real e suas múltiplas dimensões. Por meio de ações concretas, a escola procura resgatar os princípios flexíveis capazes de contemplar as particularidades pessoais e culturais, escolares e sociais do nosso aluno, visando a sua personalização, socialização, humanização e libertação.

Em linhas gerais, o processo pedagógico da Escola de Passagem pode ser comparado a uma oficina de teatro, onde exploramos emoções e sentimentos positivos que muitas vezes estão escondidos no fundo da alma, e que se não forem bem exploradas, podem perder-se para sempre sem nunca terem aflorado.

A expectativa é no sentido de trabalhar a resiliência⁵⁹, a capacidade de suportar a frustração em um contexto social perverso, de uma sociedade que oferece e ao mesmo tempo nega, onde os deveres são de todos e os direitos são de poucos. Então, somente quando este aluno tiver alcançado a capacidade de compreender este contexto é que se fará apto a suportar o retorno à escola formal, que reproduz o modelo social.

⁵⁹ Capacidade de voltar ao equilíbrio depois de submetido a máxima tensão, que não se abate facilmente, não culpa os outros pelos seus fracassos e tem um humor invejável, age com ética, e dispõe de uma energia espantosa para trabalhar. A mudança pode acontecer no trabalho, em casa, no relacionamento; não importa onde aconteça, quem tem resiliência sabe lidar com a mudança de forma a tornar a experiência mais fácil e os resultados positivos.

3.6.2 Entrevistas com alunos da escola de passagem: um *feedback*

A seguir se reproduz entrevistas feitas com alunos da Escola de Passagem, através de um bate papo informal, que permitem colher a percepção destes em face da ação pedagógica desenvolvida.

PRIMEIRA ENTREVISTA: ADOLESCENTE IDENTIFICADO COMO “O”:

- E daí “O”, lembrás de quando começastes a ir na escola?

- O: Eu tinha seis anos. Lá na Escola Manuel Bandeira, lá no bairro Indúbras. Comecei no pré, passei pra primeira e depois pra segunda. Na terceira fui pro Ester e nunca mais passei de ano. Acho que fiquei uns três anos na terceira série. Daí desisti de ir na aula e fui chamado na promotoria.

- Porque desististe?

- O: Eu ia no colégio e era bem mulambão, os colegas não eram legais e eu acabava batendo neles. Eles que não se davam comigo. Me chamavam de sujo, de fedorento e o pior é que eu era mesmo.

- Tu gostavas da escola?

- O: No começo eu gostava, na segunda série eu já comecei a não gostar. Me dava saudades de casa e eu fugia. Me sentia aprisionado.

- O que tu lembras da escola?

- O: *A maioria das professoras não iam com a cara da gente. Sempre tinham aquelas pra derrubar o cara. Outras davam conselhos. No colégio eu só gostava de jogar. Na aula eu não gostava de nada. Nenhuma professora tentou me ajudar, me incentivar. Só a Dona Valderes que hoje é monitora, chefe da equipe lá do CASE que me incentivava.*

Os colegas mandavam ela me deixar pra lá, não me queriam junto deles e ela me levava pra biblioteca e ficava lendo comigo. O Menino Maluquinho eu li umas cinco vezes.

Foi a única que na moral me ajudou, as outras nada a ver.

- E depois?

- O: *Depois voltei pro colégio da Indubras e em vez de ir pro colégio ia roubar mandioca na roça. O conselho me chamava, mas a vontade de não ir na escola era maior que o medo de ser preso.*

Depois me mudei de novo e fui pra outro colégio que me discriminavam também. Não deu... Daí que a promotora me mandou pra cá pro CEDEDICA.

- E aqui como foi?

- O: *No CEDEDICA me senti mais à vontade, porque aqui todo mundo é igual. As professoras sempre foram boas. A dona Mari gente fina, nunca me disse um palavrão me tratava como mãe e eu nunca tirei ela.*

Nas outras escolas o cara não pode nem ir no banheiro e pra tudo tem que pedir dez vezes pra ser atendido. Aqui o cara nem precisa pedir. Senta do jeito que quer, faz as coisas que quer. Pode jogar e o jogo de sinuca, alivia o cara que chega com a cabeça cheia. O cara vem pra cá e se sente melhor no meio dos outros.

- Hoje tu achas a escola importante?

- O: Acho, o cara tem que estudar, arrumar um emprego, ter família e pra pegar um emprego meio bom tem que estudar.

Agora se Deus quiser vai mudar a minha vida.

- A tua vida já mudou O. Tu e Deus quiseram que ela mudasse. Lembras a dois anos atrás, encostado aí nesta mesa, me dizias que não ias largar o revólver porque não te importavas em morrer? Tua vida já mudou e pra melhor, muito melhor.

- O: É vocês me ajudaram, a professora Márcia conversou comigo desde o início. Sabia da minha vida, o que eu tinha feito e porque que eu tinha sido preso. Sempre me ajudou. Com o professor foi mais difícil, mas agora me dou bem. Sabia que eles tãõ combinando de fazer um churrasco lá em casa?

Volta, volta e meia eles vão lá em casa. Eu acho tri porque ao menos tem alguém pro cara.

Agora tô conseguindo me dominar, só que não gosto que briguem perto de mim. Lá em casa tenho que sair fora.

Nunca mais roubei, até pra ser sincero, não fumei mais baseado, só uns dois logo que eu saí do CASE. Os caras botaram pilha e eu fui. Agora to parando só orando pra Jesus.

- Mudaste de casa “O”?

- O: Agora to morando longe. Fica meia hora de bicicleta. Vou continuar vindo no colégio até o fim do ano e depois vou voltar pro colégio estadual. Vou fazer a tentativa. Tomara que dê certo. Pelo menos aprendi a me controlar neste colégio. Sempre vai ter quem amole a gente.

- É verdade, o que não falta é quem atrapalhe, porque quem ajuda são poucos. O mundo não está fácil.

- O: Eu acho que o mundo tá virado no que é aquilo. Eu acho que isso acontece porque as pessoas não mudam. Eu sofri quando fui preso. Não tem quem não sofra. Sozinho, conversando com as paredes. Chegava a ouvir pessoas conversando comigo. Me dava vontade de chutar tudo.

Lili vou pra outra escola, mas se não der certo, não posso ficar sem estudar, vou ter que voltar pra cá.

SEGUNDA ENTREVISTA: ADOLESCENTE “T”.

- Oi T. Porque começastes a furtar se tens tudo em casa?

- T: Por droga.

- Que droga que usavas?

- T: *Cocaína, maconha, cola de sapateiro, loló, tinta. O meu amigo fazia crack, nós fumava. A cocaína quase me matou fiquei seco, parei indo pra clínica lá em Porto Alegre. Agora não sinto mais vontade, lá de vez em quando eu cheiro mas, esses dias eu cheirei e me repugnou.*

- Ainda bem, não?

- T: *É, antigamente eu amanhecia cheirando e não fazia mais efeito. Quanto mais cheirava, mais eu queria pra chapar a cabeça. Nem a bebida pegava mais. Eu bebia feito bicho, uma sede do caralho.*

Lili, estes dias me pegaram com maconha de novo.

- “T”, tu que já participastes de diversos delitos, me conta como te sentes em relação a isto.

- T: *O que eu mais me arrependo foi daquela vez que me pegaram participando daquele estupro... Eu tava cuidando eles chegaram de bobeira e eu nem vi.*

Eu tava na porta e quando vi a polícia tava em cima e eu tinha uma arma.

Dá uma tristeza na gente quando o cara se lembra de tudo o que já aprontou.

- Ainda bem que hoje tens consciência dos teus erros.

- T: *Eu não vou roubar, nunca mais, o cara só caminha pra trás. O que adianta pegar dinheiro e gastar tudo em droga, que nem eu fazia.*

- Agora, “T”, sabes que teu desafio é melhorar teu relacionamento com tua mãe.

- T: *É difícil. Ela sempre foi contra eu e a minha irmã. Só deu atenção pro pequeno. Meu irmão tem doze anos.*

- Tu não tens medo de dar mau exemplo?

- T: *Tenho, esses dias eu fui ao banheiro e ele pegou meu cigarro, dei uma bronca e só não contei pra mãe pra ele não apanhar.*

- E teu pai?

- T: *Tá estressado, acho que é porque tá sem emprego e sempre foi acostumado a trabalhar desde pequeno. Mas com ele me dou mais bem do que com minha mãe. Ele fala numa boa, ela só sabe gritar e mete os cachorro na gente.*

- “T”, viestes para nossa escola recentemente, antes dela onde estudavas?

- T: *Já estudei numas vinte escolas mais ou menos. Nunca agüentei ficar o ano inteiro. Diziam que eu só incomodava e daí eu incomodava mesmo.*

- **O que pretendes? Vamos traçar umas metas?**

- T: *Vamos.*

- **Qual será a primeira?**

- T: *Me alfabetizar.*

- **E depois?**

- T: *Aprender a ler.*

Dias mais tarde, “T”, cumprindo suas metas durante uma aula, chamou atenção da sua professora com a seguinte observação: professora este aqui é o C de cobra?

Viu até no nome minha mãe é uma cobra, ela é Sandra.

Mas foi somente uma confusão do ouvido, “T” chegará lá.

“ONDE ESTIVER, SEJA LÁ ONDE FOR, TENHA FÉ PORQUE ATÉ NO LIXÃO NASCE UMA FLOR”.

Vou Adeus a minha escola de passagem
 Minha escola a quem tenho tanto orgulho -
 Por me ensinar a viver uma vida diferente.
 Me ensinar a ser um menino que pensa.
 Como um adulto que esta sempre pensando -
 No futuro e a agredes de coração.
 A todos que me entenderam a mãe.
 Nos momentos de tristeza e que eu.
 Mais prezava de uma mãe amiga.
 Com certeza a onde eu ir a saudade.
 E as boas lembranças vão estar em meus.
 Pensamentos, dou agora um adeus.
 A minha escola de passagem e digo
 que o carinho e afeto que ela me deu
 foi muito mais de que amizade.
 Me ensinou a ser feliz.
 E viver com sinceridade.
 Adeus minha escola de passagem.

César Z. Z.

Nov 2005

Fig. 1 - Texto de aluno da Escola de Passagem

4 FOTOS CEDEDICA

Espaço Físico



Fig. 2 - Fachada do CEDEDICA



Fig. 3

Dinâmica de Atendimento



Fig. 4 - Recebimento do adolescente na instituição



Fig. 5 - Orientação a adolescente em medida sócio-educativa

Atendimento na área da saúde



Fig. 6 - Atendimento psicológico



Fig. 7 - Consultas de enfermagem



Fig. 8 - Atendimento e acompanhamento pré-natal às adolescentes



Fig. 9 - Saúde bucal



Fig. 10 - Visita domiciliar da enfermagem



Fig. 11 - Assistência da enfermagem ao bebê de uma adolescente

Adolescente, família e a instituição



Fig. 12 - Visita da equipe do CEDEDICA nas casas dos adolescentes



Fig. 13



Fig. 14 - Casa de adolescente reformada pelo CEDEDICA



Fig. 15 - Orientação à família de adolescente

Espaço Pedagógico na Cooperativa Florir



Fig. 16 - Unidade de produção – Espaço Pedagógico Cooperativa Florir



Fig. 17 - Adolescentes trabalhando na produção de sementes



Fig. 18 - Trabalho de jardinagem no trevo de acesso à cidade



Fig. 19 - Trabalho de jardinagem – Santo Ângelo

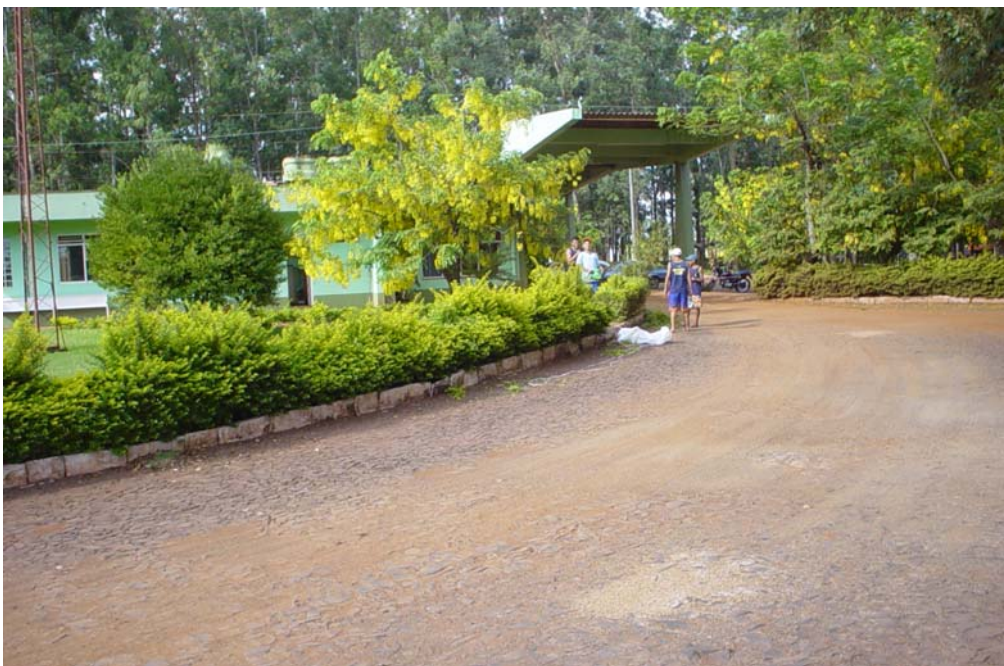


Fig. 20 - Jardinagem em parque industrial de fábrica – Santo Ângelo



Fig. 21 - Adolescentes trabalhando na construção da loja do Florir
Fonte: CEDEDICA – Santo Ângelo (2006)



Fig. 22



Fig. 23 - Nova loja do Florir

Escola de Passagem



Fig. 24 - Construção da Escola de Passagem



Fig. 25 - Adolescentes trabalhando na construção da escola



Fig. 26



Fig. 27



Fig. 28



Fig. 29 - Professoras e alunos



Fig. 30 - Mestre de obras orientando os adolescentes



Fig. 31 - Alunos pintando o CEDEDICA



Fig. 32 - Mães limpando o CEDEDICA após a reforma

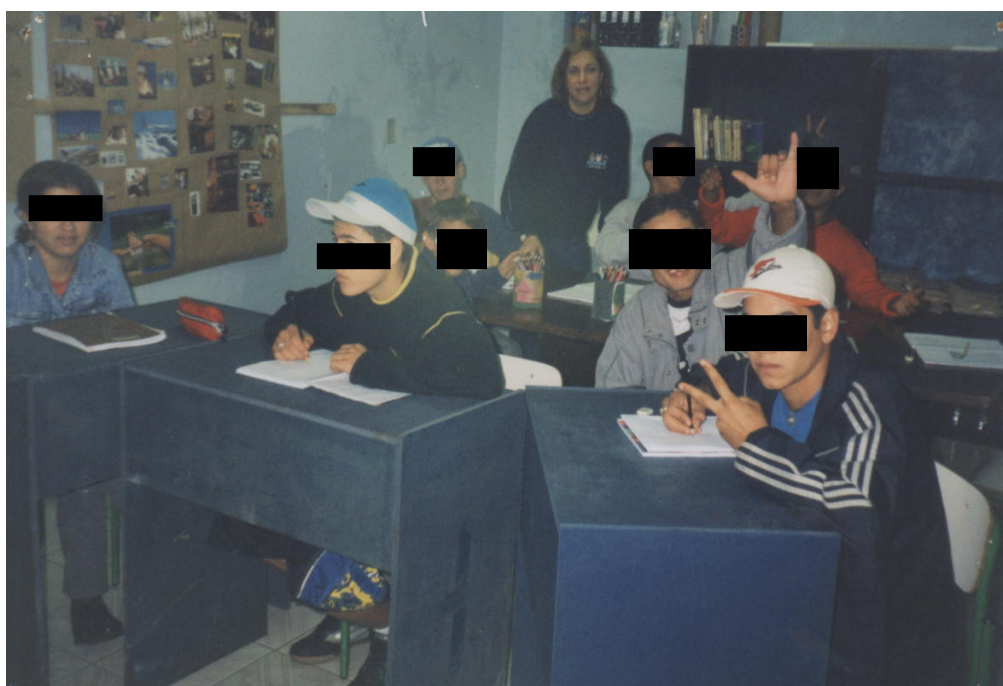


Fig. 33 - Alunos estudando na Escola



Fig. 34 - Professor e coordenadora com os alunos



Fig. 35 - Professora com os alunos



Fig. 36



Fig. 37

Departamento de Esporte



Fig. 38 - Entrega de troféu campeonato – Santa Rosa



Fig. 39 - Final de torneio organizado pelo CEDEDICA



Fig. 40 - Treino semanal dos adolescentes



Fig. 41 - Escolinha Infanto Juvenil de futebol

Cooperativa de Mães



Fig. 42 - Trabalho das mães no atelier de costura



Fig. 43



Fig. 44



Fig. 45 - Curso de Corte e Costura – convênio SENAC



Fig. 46 - Reunião mensal com orientadores judiciários



Fig. 47

Atividades e Projetos organizados e executados pelo CEDEDICA



Fig. 48 - Colóquio em parceria com o UNICEF – Porto Alegre



Fig. 49



Fig. 50 - I Seminário Internacional Adolescente em Conflito com a Lei – Medidas Sócio-Educativas em Meio Aberto e de Internação – Santo Ângelo



Fig. 51



Fig. 52 - II Seminário Internacional Adolescente em Conflito com a Lei – Medidas Sócio-Educativas em Meio Aberto - Santo Ângelo



Fig. 53



Fig. 54 - Assinatura de convênio do Projeto de Assessoria e Capacitação na Execução das Medidas Sócio-Educativas em Meio Aberto no estado do Rio Grande do Sul entre a Secretaria de Estado do Trabalho, Cidadania e Assistência Social - STCAS, a Fundação de Atendimento Sócio-educativo do Rio Grande do Sul e o CEDEDICA



Fig. 55 - Projeto de Atendimento Jurídico ao Adolescente em Conflito com a lei desenvolvido nas cidades de Santo Ângelo, Ijuí, Cruz Alta, Santiago, Três Passos, Santa Rosa, São Borja, Santa Maria e Passo Fundo



Fig. 56 - Implantação do CEDEDICA em Luanda, República de Angola – África



Fig. 57



Fig. 58 - Pesquisa de estudo da delegação do UNICEF de Madagascar – CEDEDICA Santo Ângelo



Fig. 59 - Curso de capacitação – Mato Grosso



Fig. 60 - Entrega de Menção Honrosa à Escola de Passagem no Prêmio Direitos Humanos de 2005 – Fundação Maurício Sirotsky Sobrinho, Comissão de Cidadania da Assembléia Legislativa do RGS e da UNESCO



Fig. 61 - CEDEDICA recebendo Menção Honrosa do Instituto Brasileiro de Ciências Criminais – IBCCRIM

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O problema que norteou essa dissertação de mestrado foi a discussão acerca do papel da escola frente à problemática do adolescente em conflito com a lei. Pretendendo, assim, despertar o debate acerca da crise educacional como causa e consequência da rejeição e desinteresse desses adolescentes pela escola.

Nesse sentido, a resposta alcançada através de leituras e reflexões críticas sobre o problema, sugere que o enfrentamento dessa questão passa pelo questionamento e reflexão das políticas públicas desenvolvidas pelo sistema educacional e da igualdade social e inclusão praticadas pela escola, como instituição formal de ensino, onde se busca a formação do indivíduo.

A escola é fundamental no processo sócio-educativo desenvolvido com estes adolescentes. A educação desperta a elevação do pensamento, do espírito, para uma espécie de superação de si mesmo. Propicia descobertas e a afirmação de valores fundamentais para o desenvolvimento individual e coletivo.

Nessa dissertação, fiz inicialmente uma análise do processo de formação histórica da infância no Brasil e do processo educativo, demonstrando que as práticas pedagógicas desenvolvidas em nosso País perpetuam as desigualdades sociais, reforçam as diferenças e não promovem a formação do educando na conquista de condições e possibilidades de agir de forma consciente no exercício da cidadania, desqualificando suas vidas e suas existências.

Este quadro se agudiza quando o sujeito desse processo de aprendizagem chega a escola com o estigma social decorrente de sua condição de adolescente autor de ato infracional. Estamos na “era dos direitos”. Não podemos deixar de priorizar como direito fundamental, constitucionalmente afirmado, a educação.

Nesse momento em que a sociedade brasileira se defronta com um quadro de angustiante insegurança e crescente número de adolescentes que necessitam de ajuda efetiva pessoal e social, a escola necessita com urgência assumir esta discussão e resignificar a ação educativa, interagindo com as demais ciências, como o Direito, a Psicologia, a Saúde e outras.

O educador precisa unir a prática à teoria, assumindo atitudes e adquirindo habilidades que favoreçam e viabilizem sua atuação junto ao educando, socializando-o. Quando falo em socializar, não falo em um comportamento ajustado. Falo na perspectiva de uma pedagogia crítica, que se situa além da adesão à ordem estabelecida. Quando falo em socializado, falo naquele jovem que com ajuda aprende a respeitar a sua pessoa, os seus direitos, os seus bens e conseqüentemente aprende a respeitar o outro.

Somente ao reconhecer-se como sujeito passa a enxergar ao outro nessa mesma condição. Este sim será o reeducando socializado, não apenas praticando a convivência coletiva, mas acreditando no seu compromisso consigo e com o outro. Educar é sempre uma aposta permanente no outro, porque existem nos jovens aos quais orientamos, qualidades e potencialidades que devemos apostar.

A aposta nesses jovens com dificuldades é ainda maior, porque implica em acreditar e assumir posturas valorizando o que o educando sabe, o que traz em sua bagagem familiar e comunitária, o que tem, minimizando o que ele não sabe. Deve-se utilizar o que fez no passado, a sua história, com a finalidade de lhes proporcionar uma reflexão e uma crítica, sem renovar processos de rotulação e reforço negativo.

Ao trabalharmos com estes adolescentes, devemos perceber o que eles têm em comum com os jovens de sua idade, e sermos capazes de estabelecer o exato equilíbrio entre o limite e o afeto. Temos que saber que dar limite e ser exigente é a demonstração do respeito que se tem por ele. O nosso olhar para este jovem tem que ser com a visão dos olhos e do coração, para que não sejamos impelidos a ver apenas o infrator rotulado, ofuscando o ser humano que está diante de nós.

Ensinar exige a convicção de que a mudança é possível. Infelizmente a escola formal, como está posta, diante da resistência em acolher estes adolescentes não tem se revelado aliada neste discurso e muito menos nesta prática.

Quando o adolescente nessa condição especial, se sente rejeitado, adota um processo de iniciativa dessa rejeição. Para não reconhecer que não o querem, prefere afirmar que não quer.

A experiência da **Escola de Passagem** demonstrada nessa Dissertação é uma ação que vai além de uma ideologia. Para a escola formal, como está concebida hoje, a experiência da **Escola de Passagem** pode ser uma utopia, mas não podemos perder de vista que o presente pertence aos pragmáticos e o futuro aos utopistas.

A pretensão não é pequena, mas retomando Fernando Pessoa, *tudo vale a pena, se a alma não é pequena...*

REFERÊNCIAS

ARIÉS, Philippe. **El niño y la vida familiar em el Antiguo Régimen**. Madrid: Editora Taurus, 1987.

BARRAL, Gilberto. **Práticas reprodutivas e transformações nas escolas públicas**. Conteúdo Escola, p. 1, abr. 2005. Disponível em:<<http://www.conteudoescola.com.br/site/content/view/148/31/1/3>>. Acesso em 20 maio 2005.

BARRETO, Tobias. **Menores e Loucos em Direito Criminal**. Prefácio de Luiz Carlos Fontes de Alencar. Ed. fac-sim, Brasília: Senado Federal, Conselho Editorial, 2003.

BELOFF, Mary. Modelo de la Protección Integral de los derechos Del niño y de la situación irregular: un modelo para armar y outro para desarmar. In **Justicia y Derechos Del Niño**. Santiago de Chile: UNICEF, 1999.

BOBBIO, Norberto. **A Era dos Direitos**. 11.ed. Rio de Janeiro: Campus, 1992.

BRASIL. **Estatuto da Criança e do Adolescente**, Lei 8.069, de 13 de julho de 1990. São Paulo: Saraiva, 1990.

_____. **Parâmetros Curriculares Nacionais** (5^a a 8^a séries). Terceiro e quarto ciclo do Ensino Fundamental. Brasília: MEC, 1998.

_____. Constituição da República Federativa do, 5 outubro de 1988. In: CAHALI, Yussef Said (Org.). **Código Civil, Código de Processo Civil, Constituição Federal**. 4.ed. São Paulo: Ed. Revista dos Tribunais, 2002.

CALLAI, Helena Copetti; ZARTH, Paulo Afonso (Org.). **Os conceitos de espaço tempo na pesquisa em educação**. Ijuí: UNIJUÍ, 1999, 150p.

CASTRO, Edgardo. **El Vocabulário de Michel Foucault**: Um recorrido alfabético por suas temas, conceptos y autores. Bernal: Universidad Nacional de Quilmes, 2004.

COSTA, Antonio Carlos Gomes da. **Por uma Pedagogia da Presença**. Brasília: CBIA, 1991.

_____; LIMA, Isabel Maria Sampaio Oliveira. **Estatuto e LDB: Direito à Educação**. Documento, p. 1-2. Disponível em: <www.undime.org.br/index.php?acao=biblioteca&publicacaoID=15>. Acesso em 1 jun. 2005.

COSTA, Ricardo Jorge. A ampliação do sistema educativo público não garantiu a democratização do ensino. Entrevista com Alberto Albuquerque Gomes. **Jornal a Página da Educação**, a. 13, n. 139, p. 22, nov. 2004.

D'AMBRÓSIO, Ubiratan. Uma cultura da paz começa na escola. **Nova Escola**, n. 160, mar. 2005. Disponível em: <http://novaescola.abril.com.br/index.htm?ed/160_mar03/html/falamestre>. Acesso em 12 jul. 2005.

DECLARAÇÃO DE SALAMANCA e linhas de ação sobre necessidades educativas especiais. Brasília, 7-10 jun. 1994.

DEL PRIORE, Mary (Org.). **História das Crianças no Brasil**. São Paulo: Comtexto, 1999.

DEMO, Pedro. **Conhecimento e Aprendizagem: Atualidade de Paulo Freire**. Disponível em: <<http://168.96.200.17/ar/libros/torres/demo.pdf>>. Acesso em 19 jul, 2005.

ESTATUTO DA CRIANÇA E DO ADOLESCENTE: Conheça esse instrumento de cidadania. Disponível em: <<http://www.cedecaceara.org.br/eca.htm>>. Aceso em 13 jun. 2004.

FOUCAULT, Michel. **História da sexualidade 2: o uso dos prazeres**. Trad. de Maria Thereza da Costa Albuquerque. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1984.

_____. A arqueologia do Saber. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1987. In: COLLING, Ana Maria. **O Poder em Michel Foucault: Roteiros para ler Foucault**. Programa de Pós-Graduação em Educação nas Ciências da Universidade da Região Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul, UNIJUI. Ijuí, 2004.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. São Paulo: Editora Paz e Terra 1970, 23ª Edição, 1996

_____. **Educação e mudança**. São Paulo: Paz e Terra 1981.

_____. **Educação como prática da liberdade**, São Paulo: Paz e Terra, 23ª ed, 1966

FURASTÉ, Pedro Augusto. **Normas Técnicas para o Trabalho Científico**. Explicitação das Normas da ABNT. (13. ed.) Porto Alegre: s.n., 2005.

GALEANO, Eduardo. **De Pernas Pro Ar: A escola do mundo às avessas**. Porto Alegre: L&PM, 1999.

LARROSA, Jorge. Tecnologias do eu e educação. In: DILVA, Tomaz T. da (Org.). **O sujeito da educação: estudos foucaultianos**. Petrópolis: Vozes, 1999.

MACHADO, Martha de Toledo. **A Proteção Constitucional de Crianças e Adolescentes e os Direitos Humanos**. Barueri: Manole, 2003.

MARCÍLIO, Maria Luiza. **História Social da Criança Abandonada**. São Paulo: Hucitec, 1998.

MINAHIM, Maria Auxiliadora. **Direito Penal da Emoção: A imputabilidade do Menor**. São Paulo: RT, 1992.

NOGUEIRA, Paulo Lúcio. **Estatuto da Criança e do Adolescente Comentado**. São Paulo: Saraiva, 1993.

NOVOA, Antonio (Org.). **Profissão professor**. Coleção Ciências da Educação. Lisboa: Editora Porto, 1992.

PERRENOUD, Philippe. **Dez Novas Competências para Ensinar: Convite à viagem**. Porto Alegre: Artmed, 2000.

PINTO, Céli. R.J. Foucault e as Constituições brasileiras: quando a lepra e a peste encontram os nossos excluídos. In: **Educação e Realidade**, Porto Alegre, v. 24, n. 2, jul./dez., 1999.

RIZZINI, Irene. Crianças e Menores do Pátrio Poder ao Pátrio Dever: Um histórico da legislação para a Infância no Brasil (1830-1990). In: PILOTTI, Francisco; RIZZINI, Irene (Orgs.). **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/ Editora Universitária Santa Úrsula/Amais Livraria e Editora, 1995. p. 190-191.

_____. **Tempos de Mudança**. Disponível em: <www.socialtec.org.br/download/outros/tempos_de_mudanca.doc>. Acessado em 07 jul. 2004.

ROGERS, Carl R. **Liberdade Para Aprender em nossa década**. Trad. de José Octavio de Aguiar Abreu. Porto Alegre: Artes Médicas, 1985.

SARAIVA, João Batista Costa. **Adolescente em Conflito com a Lei – da diferença à proteção Integral: uma abordagem sobre a responsabilidade penal juvenil**. Porto Alegre: Livraria do Advogado, 2003.

_____. **Desconstruindo o Mito da Impunidade: Um Ensaio de Direito (Penal) Juvenil**. Brasília: Editora do Autor, 2002.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **O currículo como fetiche: A poética e a política do texto curricular**. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

SOUZA, Ana de Fátima. A maior vantagem competitiva é a habilidade de aprender. Entrevista com Seymour Papert. **Superinteressante**, abr. 2001. Disponível em:<http://super.abril.com.br/aberta/especiais/educacao_digital/entrevistas/2.html>. Acesso em 17 ago. 2005.

TOLENTINO, Bruno. **O mundo como idéia**. Rio de Janeiro: Globo, 2002.

TOURAINÉ, Alain. **Poderemos viver juntos?** Iguais e diferentes. 2.ed. Petrópolis: Vozes, 2003.

VOGEL, Arno. Do Estado ao Estatuto. In: PILOTTI, Francisco; RIZZINI, Irene (Orgs.). **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/ Editora Universitária Santa Úrsula/Amais Livraria e Editora, 1995. p. 299-346.

ANEXOS

**UNIVERSIDADE REGIONAL DO NOROESTE DO ESTADO
DO RIO GRANDE DO SUL – UNIJUÍ – CAMPUS DE IJUÍ
CURSO DE PÓS-GRADUAÇÃO *STRICTO SENSU*
EM EDUCAÇÃO NA CIÊNCIA**

MEDIDAS SÓCIO-EDUCATIVAS E A ESCOLA

Uma experiência de inclusão

LILIANE GONÇALVES SARAIVA

Ijuí (RS)

2006

Livros Grátis

(<http://www.livrosgratis.com.br>)

Milhares de Livros para Download:

[Baixar livros de Administração](#)

[Baixar livros de Agronomia](#)

[Baixar livros de Arquitetura](#)

[Baixar livros de Artes](#)

[Baixar livros de Astronomia](#)

[Baixar livros de Biologia Geral](#)

[Baixar livros de Ciência da Computação](#)

[Baixar livros de Ciência da Informação](#)

[Baixar livros de Ciência Política](#)

[Baixar livros de Ciências da Saúde](#)

[Baixar livros de Comunicação](#)

[Baixar livros do Conselho Nacional de Educação - CNE](#)

[Baixar livros de Defesa civil](#)

[Baixar livros de Direito](#)

[Baixar livros de Direitos humanos](#)

[Baixar livros de Economia](#)

[Baixar livros de Economia Doméstica](#)

[Baixar livros de Educação](#)

[Baixar livros de Educação - Trânsito](#)

[Baixar livros de Educação Física](#)

[Baixar livros de Engenharia Aeroespacial](#)

[Baixar livros de Farmácia](#)

[Baixar livros de Filosofia](#)

[Baixar livros de Física](#)

[Baixar livros de Geociências](#)

[Baixar livros de Geografia](#)

[Baixar livros de História](#)

[Baixar livros de Línguas](#)

[Baixar livros de Literatura](#)
[Baixar livros de Literatura de Cordel](#)
[Baixar livros de Literatura Infantil](#)
[Baixar livros de Matemática](#)
[Baixar livros de Medicina](#)
[Baixar livros de Medicina Veterinária](#)
[Baixar livros de Meio Ambiente](#)
[Baixar livros de Meteorologia](#)
[Baixar Monografias e TCC](#)
[Baixar livros Multidisciplinar](#)
[Baixar livros de Música](#)
[Baixar livros de Psicologia](#)
[Baixar livros de Química](#)
[Baixar livros de Saúde Coletiva](#)
[Baixar livros de Serviço Social](#)
[Baixar livros de Sociologia](#)
[Baixar livros de Teologia](#)
[Baixar livros de Trabalho](#)
[Baixar livros de Turismo](#)