

# A IMPORTÂNCIA DA FORMAÇÃO DO PROFESSOR PARA O TRABALHO COM ADOLESCENTE AUTOR DE ATO INFRACIONAL EM LIBERDADE ASSISTIDA

SILVA, Ivani Ruela de Oliveira – UNESP/RC/SP  
[ivani.lig@gmail.com](mailto:ivani.lig@gmail.com)

SALLES, Leila Maria Ferreira – UNESP/RC/SP  
[leila@rc.unesp.br](mailto:leila@rc.unesp.br)

Área Temática: Educação: Profissionalização Docente e Formação  
Agência Financiadora: Não contou com financiamento

## **Resumo**

Este estudo é resultante de pesquisa de mestrado em fase de conclusão e tem por objetivo discutir a importância da formação do professor para o trabalho com o adolescente autor de ato infracional em liberdade assistida. Para tanto, no primeiro semestre de 2007, foram contatados todos os alunos que estiveram internados na Unidade de Internação Provisória (UIP) instalada no Núcleo de Atendimento Integrado de Americana (NAIA) desde 2005 e que, após a sua saída voltaram a estudar. Nesta unidade, que é vinculada à Diretoria de Ensino da Região de Americana, é desenvolvido o “Projeto Educação e Cidadania” cuja finalidade é assegurar aos adolescentes a continuidade dos estudos durante sua internação. Após o levantamento das escolas onde estes adolescentes estavam matriculados, entrevistamos seus professores. Os dados coletados foram organizados em categorias temáticas surgidas do próprio material e da bibliografia pertinente. São elas: “O adolescente autor de ato infracional e o NAIA” e “O adolescente autor de ato infracional e a escola”. Os resultados preliminares indicam que os professores conhecem pouco o Estatuto da Criança e do Adolescente e criticam o Projeto mencionado, questionando sua pertinência. Os docentes entrevistados não distinguem os alunos em liberdade assistida dos outros, pelo menos no que se refere à disciplina. A pesquisa apontou também que estes não sabem atuar com estudantes tidos como “problemas” além de não terem clareza quanto ao papel da escola frente ao adolescente em conflito com a lei. A investigação indicou assim que as dificuldades dos professores para atuarem junto aos alunos em questão, provavelmente estejam associadas à sua formação que não contempla o trabalho com a diversidade do alunado. O estudo evidenciou ainda que as políticas públicas adotadas para adolescentes autores de ato infracional precisam ser desenvolvidas em conjunto com os educadores, para que realmente incorporem-se ao cotidiano escolar.

**Palavras-chave:** Adolescente autor de ato infracional; Professor; Formação; Escola.

## Introdução

O interesse em desenvolver este estudo deriva da nossa participação no “Projeto Educação e Cidadania”, destinado à escolarização dos adolescentes autores de ato infracional<sup>1</sup> privados de liberdade na Unidade de Internação Provisória (UIP) da Fundação Estadual do Bem-Estar do Menor (FEBEM/SP), atual Fundação Centro de Atendimento Sócio-Educativo ao Adolescente (Fundação CASA), instalada no Núcleo de Atendimento Integrado de Americana (NAIA).

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

O atendimento escolar ora debatido tem como objetivos assegurar o direito à educação básica, garantir o princípio de igualdade de condições de acesso e permanência na escola e implementar uma ação educativa que atenda às necessidades e características desses adolescentes. Para tanto, a Secretaria de Estado da Educação de São Paulo, por meio da resolução aludida, estabeleceu que o trabalho pedagógico a ser desenvolvido nas Unidades de Internação Provisória teria características próprias em conformidade com a especificidade do atendimento, e que a escolarização dar-se-ia por meio do “Projeto Educação e Cidadania”. Em conformidade com essas disposições, o município de Americana, criou em 2002, o NAIA, para atendimento ao adolescente em conflito com a lei. O objetivo central do NAIA é facilitar a reinserção do adolescente autor de ato infracional na sociedade, mediante o estudo, planejamento e ações voltadas para esse fim.

Em 2005 é instalado no NAIA, pelo Governo do Estado de São Paulo, uma Unidade de Internação Provisória – UIP, para adolescentes do sexo masculino, sob a responsabilidade da Fundação CASA. As UIPs são instituições de atendimento em regime de internação, ou seja, são entidades onde os adolescentes que cometem atos infracionais ficam internados em

---

<sup>1</sup> Conforme os ensinamentos de Volpi (2001, p. 21), utilizamos as “expressões adolescente autor de ato infracional e adolescente em conflito com a lei ao invés de adolescente infrator, por apresentarem uma circunstância de vida e não uma categoria valorativa”.

tempo integral enquanto aguardam a sentença a ser proferida pelo Juiz da Infância e da Juventude e delas não podem sair sem autorização. O prazo máximo de internação é de 45 dias.

Para cumprimento do previsto na legislação, no mês de junho de 2005, a Dirigente de Ensino da Região de Americana criou uma classe para atendimento escolar aos adolescentes internados na UIP, a qual foi vinculada a uma escola estadual do Município de Americana. Dentre as atividades previstas para o andamento do projeto fizemos uma reunião com todos os diretores das escolas jurisdicionados à Diretoria de Ensino da Região de Americana, com o objetivo de apresentar os pressupostos básicos do trabalho que seria desenvolvido no NAIA através do “Projeto Educação e Cidadania”. Neste encontro discutimos a importância do acolhimento e do trabalho de inclusão escolar daqueles adolescentes, que após a sua desinternação retornariam para a escola. Informamos aos diretores que, tanto o currículo desenvolvido por meio daquele Projeto, quanto o período em que o adolescente frequentasse as aulas na instituição de internação provisória, seriam considerados para efeito de continuidade de estudos, independentemente da série/curso/modalidade que estivesse cursando ou que até aquela data houvesse cursado. Frisamos a importância do acompanhamento da frequência e desempenho escolar do aluno. Enfatizamos que o acesso à escola representaria apenas parte dos direitos garantidos pela legislação pertinente e que a permanência do estudante e a inclusão escolar, essas sim, dependeriam de um conjunto de ações articuladas envolvendo toda a comunidade escolar, os responsáveis pelo aluno e os demais órgãos públicos, particularmente a Diretoria de Ensino, o Conselho Tutelar do Município e o responsável designado pelo Poder Público pela supervisão da frequência e do acompanhamento escolar do adolescente egresso<sup>2</sup> do NAIA.

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

O “Projeto Educação e Cidadania” foi fruto de uma solicitação feita pela Fundação CASA ao Centro de Estudos e Pesquisas em Educação, Cultura e Ação Comunitária –

---

<sup>2</sup> Por egresso entendemos todo adolescente que esteve internado na UIP do NAIA.

CENPEC no ano de 2001, tendo em vista a necessidade de uma proposta curricular diferenciada daquelas adotadas nas escolas regulares, uma vez que seu propósito é contribuir para a não reincidência do adolescente na prática de ato infracional, além de promover a sua inserção/reinserção na escola e na sociedade. Este Projeto consistiu na elaboração de uma proposta pedagógica, na produção de material de apoio para educadores e adolescentes e na formação dos educadores, além do acompanhamento da implementação do mesmo. Para tanto, previu também um programa de formação presencial e à distância através de videoconferências para os profissionais envolvidos no Projeto: Supervisor de Ensino; Assistente Técnico Pedagógico (da Diretoria de Ensino); Orientador de Aprendizagem (professor) e Analista Técnico da Fundação CASA (pedagogo).

Devido às condições de provisoriedade da permanência dos adolescentes nas Unidades de Internação Provisória foram propostos conteúdos e atividades que considerassem o fluxo diário de entrada e saída dos adolescentes, ou seja, que tivessem finitude diária. Assim, o currículo foi organizado em módulos de atividades escolares estruturados por tema, subdividido em subtemas e atividades para serem trabalhados durante os 45 dias de internação. Dessa maneira, ao ingressar na instituição, os alunos podem participar normalmente das atividades do grupo preexistente uma vez que não são exigidos pré-requisitos para os conteúdos e, embora as atividades e subtemas guardem relações entre si no que tange às noções e conceitos trabalhados, são independentes. Pelo fato de as turmas serem montadas sem que se leve em consideração os diferentes níveis de escolaridade e a proposta não se embasar numa divisão dos conhecimentos pelas diversas disciplinas, o arranjo curricular foi planejado para integrar várias áreas do conhecimento em cada tema a ser trabalhado.

Embora seja provisória, a internação do adolescente precisa orientar-se pela escolha da concepção pedagógica baseada na Doutrina da Proteção Integral, o que enseja uma ação educativa pautada em suas potencialidades, independente do ato infracional por ele praticado. (PEREIRA, 2000).

As atividades foram organizadas em módulos intitulados: “Educação, ponte para o mundo”; “Família e relações sociais”; “Justiça e Cidadania”; “Saúde: uma questão de cidadania” e “O Trabalho em nossas vidas”. Cada módulo trabalha com língua portuguesa, leitura e construção de texto, e questões de Matemática. Fazem parte ainda do currículo onze oficinas que abordam os seguintes temas: “Letramento e Alfabetização”; “Artes Visuais e

Cênicas”; “Conto”; “Correspondência”; “Educação Ambiental”; “Hora de se mexer”; “Jogos da Vida”; “Jornal”; “Música e Movimento”; “Poesia” e “Ponto de Encontro”. A proposta pedagógica inclui também a elaboração de um portfólio individual no qual o aluno registra e guarda todas as suas produções e reflexões. (CENPEC 2003; CENPEC, 2004). Os diferentes módulos, conforme diz Silva<sup>3</sup> buscam contribuir para que o adolescente reflita sobre seu projeto de vida e participe de movimentos sociais e comunitários.

Todas as atividades desenvolvidas têm por objetivo oferecer aos adolescentes, acesso ao conhecimento e ao pensamento crítico, procurando reorientá-los para que internalizem valores, fortalecendo sua autoconfiança e abrindo-lhe novas perspectivas. As situações foram planejadas em torno de sua problemática de vida, sem, no entanto, explorar os atos infracionais a eles atribuídos, mobilizando-os a refletirem, problematizarem, dialogarem e argumentarem para que pudessem compreender melhor o mundo que os cerca, conhecerem-se melhor e desenvolverem sua capacidade crítica e sua responsabilidade social, reconhecendo-se como sujeitos de direitos e deveres. Os princípios éticos de alteridade também permeiam a proposta pedagógica com o intuito de levá-los a respeitar o outro, reconhecerem e aprenderem a conviver com a diversidade e a defesa da igualdade contra atitudes discriminatórias.

### **Desenvolvimento: O Adolescente em Liberdade Assistida e a escola**

Com o objetivo de refletir sobre a inclusão escolar do adolescente autor de ato infracional em liberdade assistida após sua desinternação, no início do ano letivo de 2007, contatamos todos os alunos que estiveram internados na Unidade de Internação Provisória (UIP) desde 2005 e que, após a sua saída voltaram a estudar. Verificamos um total de 32 adolescentes. Destes, 4 são alunos do Ensino Regular, sendo 3 de Escolas Estaduais e 1 de Escola Municipal, 11 estão matriculados no Ensino Médio em Escolas Estaduais, e 14 são estudantes de cursos de Educação de Jovens e Adultos – EJA, estando 1 em Escola da Rede Particular e 13 em Escolas Estaduais. Entretanto, ao verificarmos no período correspondente ao primeiro semestre de 2007 a frequência destes alunos, constatamos que, 21 (65,5%) estavam evadidos; 2 (6%) encontravam-se internados para tratamento de saúde; 4 (12,5%) apresentavam frequência irregular e 5 (16%) freqüentavam regularmente a escola.

Após o levantamento das escolas onde estes adolescentes estavam matriculados entrevistamos três de seus professores, todos de Língua Portuguesa. As entrevistas foram

---

<sup>3</sup> Silva, S. M. Coordenadora da CENP – Secretaria de Estado da Educação de São Paulo, 2004.

elaboradas com roteiro semi-estruturado (BOGDAN & BIKLEN, 1994), sendo que a análise dos depoimentos e sua categorização basearam-se em Bardin (2007) e em Lüdke e André (1986). Os dados coletados foram organizados em duas categorias temáticas surgidas do próprio material e da bibliografia pertinente. São elas: “O adolescente autor de ato infracional e o NAIA” e “O adolescente autor de ato infracional e a escola”.

### ***“O adolescente autor de ato infracional e o NAIA”***

As professoras quando perguntadas sobre os motivos que levam um adolescente a entrar em conflito com a lei, apontam varias causas. Embora uma professora diga ter dúvidas a respeito, as outras duas consideram como causa para o cometimento de ato infracional, o fato de o adolescente ter nascido com tendência à criminalidade, ou seja, trazer dentro de si um fator determinante do seu comportamento futuro. Entretanto, não ter uma família que lhe garanta a sobrevivência não foi considerado um possível fator. Contudo, a sua importância é ressaltada por todas as professoras, quando dizem que não receber amor nem a devida atenção e orientação dos seus pais ou responsáveis e não ter sido educado com a observância de limites e nem repreendido quando necessário, podem ser causas para que um adolescente venha cometer ato infracional. Para duas professoras, o fato de ter sido espancado na infância pode ser um motivo que leve o adolescente a desenvolver sentimentos de revolta contra a sociedade e passe a transgredir as leis.

As três professoras consideraram que relacionar-se com pessoas consideradas “más companhias” pode contribuir para que o adolescente cometa ato infracional. Ter sido expulso da escola foi considerado por uma professora como outro fator que poderia levar o adolescente a entrar em conflito com a lei, por lhe deixar muito tempo livre. No entanto, para uma entrevistada a expulsão da escola é consequência e não fator desencadeante, como diz:

[...] quando ele é expulso da escola é porque ele já aprontou muito dentro da escola. Ele teve todas as chances para fazer e não fez. Então, é em último caso só que acontece isso.

Essa fala parece legitimar a atitude da escola quando expulsa os alunos que não se adequam às normas por ela definidas.

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

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

A perspectiva de um adolescente traçar novos rumos através da formulação de outro projeto de vida divide as opiniões das professoras. Uma delas acredita que sim, outra que não e uma terceira declara ter dúvidas. Para essa mudança elas enfatizam a contribuição da família, porém as três consideram que ela nem sempre tem condições de contribuir sozinha para a viabilização de um outro projeto de vida para o adolescente autor de ato infracional, pelo fato de, comumente vivenciar situações problemáticas, dentre as quais, falta de estrutura, fragilidade emocional e carência de condições de existência dignas. Isso gera, segundo elas, a perda das “rédeas” sobre os seus filhos e a conseqüente transferência do seu papel na educação daqueles, para a escola.

As professoras também falam sobre o seu próprio papel frente ao adolescente que infringiu a lei. Duas declararam sentir vontade de ajudar o aluno egresso do NAIA e uma disse que isso dependeria da proximidade que ela teria com ele. Ações e políticas relacionadas à criança e ao adolescente, como denuncia às autoridades competentes, de maus-tratos ou abusos sofridos por esta parcela da população e oferta de programa de inserção social, principalmente no mercado de trabalho, foram consideradas importantes por todas as professoras nos processos de inserção e/ou reinserção social do adolescente que esteja cumprindo medida sócio-educativa.

No que concerne ao conhecimento das medidas sociais de proteção à criança e ao adolescente previstas no ECA, todas as professoras fizeram algum tipo de comentário, todavia, indicaram desconhecer o referido estatuto. É importante frisar que esses profissionais reconhecem a importância das políticas sociais, mas parecem desconhecer o ECA ou conhecer apenas poucos aspectos deste, embora hoje, seja esta norma a grande orientadora e impulsionadora das políticas públicas para o atendimento de crianças e adolescentes.

Todos os profissionais indicam que têm conhecimento da existência do NAIA e que sabem da sua destinação, embora demonstrem não saber que a UIP é uma unidade localizada dentro do NAIA, na qual ficam internados os adolescentes. Cabe ressaltar o depoimento de

uma professora, que parece não acreditar na possibilidade de recuperação dos adolescentes nessas instituições:

Eles são levados para lá, para tentar recuperá-los, embora eu saiba que as coisas não acontecem muito bem desse jeito.

Relativamente à existência de um trabalho escolar no NAIA, uma das professoras declarou desconhecer e duas responderam afirmativamente, embora tenham dito não saber como é desenvolvido e o que representa em termos de continuidade de estudos daqueles alunos:

Só ouvi alguma coisa de determinados alunos que vieram pra cá [...] mas a percepção que eles têm é completamente diferente da percepção que nós temos aqui. Enquanto escola, ensino fundamental. É que pra eles é tido assim, como esse aluno é excelente, para nós não estaria perto do excelente. Eu não sei se lá dentro eles conseguem mostrar alguma coisa porque eles estão ... é, vamos chamar de confinamento, propicia isso e aqui, por ele estar aqui, com todo esse sistema que nós temos aqui, então eles escampam, não é? No caso do aluno que eu estou me referindo é um aluno que é avesso a fazer alguma coisa. Ele faz quando ele tem vontade, quando quer, quando se sente bem. Então ele não demonstra a potencialidade que tem.

Ah, uma vez nós tivemos uma moça aqui, que ela era do NAIA e ela veio a algumas reuniões nossas, aqui e ela comentou alguma coisa, não e? Que lá eles procuraram trabalhar textos que falam da auto-estima, trabalhos manuais ou alguma coisa que valorize o potencial desse adolescente. Acho que é mais ou menos por aí.

Embora duas das entrevistadas declarem ter conhecimento da existência de um trabalho escolar e citem alguns pontos sobre os quais este se assenta, desconhecem que ele garante ao adolescente os mesmos direitos que ele teria caso estivesse freqüentando a escola regular, ou seja, que os currículos trabalhados e as aulas freqüentadas habilitam-nos a prosseguirem seus estudos normalmente.

### ***O adolescente autor de ato infracional e a escola***

Uma primeira constatação a ser feita é a de que uma das professoras desconhece a existência de alunos em cumprimento de medida sócio-educativa na escola em que trabalha. As duas professoras que sabem da existência de alunos seus egressos do NAIA, dizem que em



geral eles se comportam na escola como os demais alunos, isto é, eles não se distinguem dos outros, pelo menos no que se refere à disciplina na escola. Os “problemas” encontrados para se trabalhar com adolescentes em conflito com a lei são os mesmos que se verificam com os demais estudantes da escola, ou seja, eles não se comportam de forma diferente dos demais alunos. Uma das docentes que, conforme relata, tinha conhecimento que alunos nessa situação freqüentavam a escola declara que sentiu-se surpresa por não “imaginar” que um “aluno aplicado e cortês” pudesse ser autor de ato infracional. Parece-nos haver por parte dessa profissional uma expectativa de que um aluno em conflito com a lei comporte-se mal na escola e não tenha civilidade. Esta mesma entrevistada, ao contar sobre uma reunião do Conselho de Escola que ocorreria para decidir sobre a permanência ou “transferência compulsória” de alguns alunos considerados “rebeldes”, disse “achar que eles não tinham passado pelo NAIA ainda”. Ou seja, são alunos que em função dos seus atos na escola, são percebidos pela docente como passíveis de serem internados no NAIA. Essa professora disse ainda ter dúvidas se seria função da escola, trabalhar para a ressocialização de alunos que estão cumprindo medida sócio-educativa. Porém, reforçando as contradições em que se enredava em suas afirmações, essa mesma docente questionou os “pré-conceitos” que percebia em outros professores a respeito dos estudantes que não se enquadravam nos padrões previamente definidos do que se convencionou chamar “um bom aluno”.

As professoras, ao falarem sobre o papel que a escola desempenha na vida de um aluno que cometeu ato infracional apontam: desempenhar o papel da família; ensinar; privilegiar currículos que favoreçam as inter-relações pessoais; preparar para o exercício da cidadania; promover o trabalho coletivo; orientar os professores novos oferecendo-lhes estudo e apoio. Entretanto, atuar em situações que estão ao seu alcance como acompanhar a freqüência destes estudantes na escola, comunicar a sua ausência a todos os gestores escolares e/ou ao Conselho tutelar não são ações que as docentes entrevistadas relatam ter, limitando-se a fazê-lo junto ao professor-coordenador. Somente uma delas declarou conversar com seus alunos faltosos para saber quais eram as suas justificativas.

Estas percepções, concepções, atribuições e expectativas mostram claramente que estas profissionais atribuem à instituição-escola, tanto funções que lhe são inerentes, quanto outras que não lhes cabe executar por não serem de sua responsabilidade e competência, mas que acabam desempenhando na tentativa de resolver os problemas com os quais se defrontam no seu cotidiano, deixando todavia de intervir em outras que são de sua responsabilidade.

## **Conclusões: a formação e o trabalho docente com o adolescente em liberdade assistida na escola**

No tocante a evasão escolar e a não frequência regular às aulas dos adolescentes em liberdade assistida, comprovamos ter havido falhas no que diz respeito a medidas e providências referentes ao acompanhamento da frequência desses estudantes, tanto por parte da própria escola quanto do conselho tutelar e/ou do orientador responsável pela supervisão da frequência e do aproveitamento escolares do adolescente egresso do NAIA. Praticamente não se verificaram, por parte dos professores, medidas para reverter esse quadro.

Alguns docentes defendem o mecanismo intitulado “transferência compulsória”, previsto nos regimentos escolares das escolas investigadas, o qual, a nosso ver, trata-se de eufemismo usado para denominar o processo de expulsão do aluno, constituindo-se, portanto, num instrumento de exclusão escolar. Para Dubet (2003, p. 40), “o problema da exclusão não é apenas se saber, de maneira mais ou menos incisiva, quem é excluído, mas de conhecer também os processos e os efeitos dessa exclusão sobre os atores”.

Os depoimentos das professoras, conforme já foi dito, indicaram que a maioria delas desconhece o ECA. Essas constatações revelam que os paradigmas sobre os quais se funda o estatuto, que alterou a concepção de criança e adolescente como portadores de carências para a de cidadãos sujeitos de direitos, ainda não foram compreendidos pela sociedade. (PASSETTI, 1999; VOLPI, 1999; LIBERATI, 2002; PEREIRA, 2005; SILVA, 2008). Prova disso é que o adolescente ainda continua a ser visto como “menor”.

Relativamente à existência de um trabalho escolar desenvolvido na UIP do NAIA através do “Projeto Educação e Cidadania” para os adolescentes durante o período de internação, a maioria das professoras afirmou ter conhecimento e citou alguns de seus fundamentos. Todavia, ficou claro que desconhecem os pressupostos, os objetivos e a operacionalização do referido Projeto. As declarações feitas por esses docentes parecem revelar que as orientações e recomendações feitas aos gestores das escolas por ocasião da implementação do trabalho não foram difundidas, e tampouco trabalhadas com a equipe pedagógica das escolas. Esta situação de desconhecimento, a nosso ver, prejudica o alcance dos objetivos pretendidos, dentre eles, a efetivação do processo de inclusão/reinclusão daqueles estudantes à vida escolar, e em última análise à sua re inserção social.

Registramos que três docentes fizeram uma avaliação do “Projeto Educação e Cidadania” a partir dos resultados apresentados por seus alunos. A primeira delas afirmou não

concordar com a auto-avaliação feita por alguns dos egressos do NAIA de que seriam excelentes estudantes e justificou-se dizendo que não é isso que os desempenhos escolares deles têm mostrado e questiona sobre a existência de eventuais potencialidades que poderiam, caso desenvolvidas, auxiliá-los no seu processo de aprendizagem. A segunda, por sua vez, tomando como referência as atividades desenvolvidas por um aluno a partir do referido Projeto, considera, por um lado, que foi realizado um bom trabalho, mas, por outro, diz “sentir” que existem falhas devido à constatação de que alguns daqueles alunos retornam para a escola, “piores” do que eram antes da sua internação. Quanto à terceira professora, esta declarou ter sido informada numa reunião de que o trabalho com o mencionado Projeto privilegia questões relacionadas à auto-estima, trabalhos manuais ou “alguma coisa que valorize o potencial dos adolescentes”. Os professores questionam os resultados do “Projeto Educação e Cidadania” quando constatam que as aprendizagens alcançadas pelos alunos não são as mesmas valorizadas pela escola. Parece-nos que os profissionais das escolas esperavam que os alunos retornassem para ela, depois de sua participação naquele, demonstrando terem sido preparados nos moldes definidos pela instituição escolar até hoje e, ao verificarem que não é isso que ocorre, passam a ter dúvidas quanto aos resultados do trabalho realizado.

Os professores consideram ser o papel que a escola desempenha na vida de um aluno autor de ato infracional, múltiplo e complexo e atribuem a essa instituição tanto funções que lhes são inerentes quanto outras que não são de sua responsabilidade e competência.

Verificamos ainda que o preparo para o exercício da cidadania – foco do Projeto em pauta –, não foi percebido pelos professores ou, pelo menos, estes não falaram a respeito quando se referiam aos alunos objeto da pesquisa, embora este seja um dos objetivos do trabalho com o adolescente em liberdade assistida.

O estudo demonstrou a dificuldade que a escola tem para trabalhar com alunos considerados “problemas”, ficando claro que os professores não têm se dedicado o suficiente nas reflexões que essas questões exigem, embora a literatura, há vários anos, indique que a escola não pode trabalhar apenas com alunos idealizados, mas com estudantes concretos. Isso, pelo que constatamos, pode ser um dos motivos pelos quais esses alunos não permanecem na escola.

Verificamos a existência de pré-conceitos sobre os estudantes que não se enquadram nos padrões pré-definidos do que se convencionou chamar “bom aluno” por parte dos profissionais da escola, inclusive professores, o que se constata quando declaram-se

surpreendidos ao descobrirem que estudantes que não se comportam diferentemente dos demais, são autores de ato infracional. Constatamos também a prática de discriminação em todos os segmentos da comunidade escolar, o que significa dizer que a igualdade apregoada não traduz a realidade.

Sobre essas ocorrências ensina Salles (2005):

[...] os valores invadem a escola e quando não discutidos educativamente, contribuem para a formação de preconceitos. É importante que se analise as práticas, os valores e informações que veiculam no âmbito escolar buscando o desvelamento e não o acobertamento das práticas de discriminação e intolerância.

Assim como Nóvoa, (1992) defendemos que a escola precisa mudar institucionalmente e, para isso, entendemos que deva ser cotidianamente construída.

Afirmamos ainda que projetos cujos propósitos consistam em tecer reflexões sobre os estudantes reputados como “problemas” somente contribuirão para a sua inclusão e permanência nas escolas, quando forem desenvolvidos também em conjunto com os educadores, particularmente com os professores, e não apenas com os alunos isoladamente. Isso mais uma vez reforça nossa convicção quanto à importância dos processos e mecanismos de formação continuada, visando à promoção e ao aprimoramento das práticas pedagógicas de todos os profissionais da escola, e, de maneira particular, dos professores, para o trabalho com todos os seus alunos, indistintamente. Nesse sentido, concordamos com Pacheco (2004, p. 43) quando afirma que

O processo do *aprenderensinar* (ALVES, 2001) se revela nas práticas cotidianas do viver uma via de mão dupla. Nesse processo, *ninguém só ensina e, por sua vez ninguém só aprende*. Em qualquer situação na qual o aprender e o ensinar estejam presentes, não se fica ileso de vivenciar, pelo menos, essa duplicidade. (grifo do autor).

Segundo Freire (1995, p. 72),

A melhora da qualidade da educação implica a formação permanente dos educadores. E a formação permanente se funda na prática de analisar a prática. É pensando sua prática, naturalmente com a presença de pessoal altamente qualificado, que é possível perceber embutida na prática uma teoria não percebida ainda, pouco percebida ou já percebida mas pouco assumida.

Hernández (1998) corrobora a importância da formação docente, todavia, alerta que isso por si só não basta para produzir mudanças nas práticas escolares ao ponderar que:

Ninguém duvida que a formação docente é um fator essencial na qualidade da educação. Os problemas surgem quando se avalia se houve transposição didática (ou não). Ou, em outras palavras, em que medida a formação docente produz, com segurança, uma mudança nas práticas de ensino. Isso ocorre, entre outros motivos, porque, como indica Hargreaves (1997), os benefícios da formação quase nunca são integrados na prática da sala de aula, já que os profissionais que frequentam um curso voltam às escolas e encontram colegas pouco entusiasmados e pouco compreensivos, que não dividiram com eles a aprendizagem realizada durante a formação.

Para este autor, uma das condições necessárias para a construção do conhecimento é a disposição para aprender, intento esse que, em muitos casos, deixa de existir quando se verifica em muitos professores um adormecimento desse desejo, que em muitos casos evolui, chegando a tornar-se irrecuperável. Diante desta constatação, concordamos com Hernández (1998) quando afirma que “é uma grande responsabilidade que nós que nos dedicamos a ensinar a outros renunciemos e deixemos de aprender, e que esqueçamos que preparar para o futuro significa preparar para continuar aprendendo por toda a vida”.

Para concluir, enfatizamos que os resultados obtidos até então, indicam que os professores conhecem pouco o ECA, criticam o “Projeto Educação e Cidadania” e questionam sua pertinência. Os professores entrevistados, em geral, não distinguem os alunos em liberdade assistida dos que são percebidos como violentos e indisciplinados, considerados “problemas” na escola. O estudo apontou também que não sabem lidar com estudantes tidos como “problemas”, além de não terem clareza quanto ao papel da escola frente ao adolescente em conflito com a lei. A investigação indicou que as dificuldades dos professores para atuarem junto aos alunos em questão, provavelmente estejam associadas à sua formação, que não contempla o trabalho com a diversidade do alunado. A pesquisa evidenciou ainda que as políticas públicas adotadas para adolescentes autores de ato infracional, precisam ser desenvolvidas em conjunto com os educadores, para que realmente incorporem-se ao cotidiano escolar. Estas constatações reafirmam que o trabalho docente tem que privilegiar a inclusão e não apenas o aluno idealizado e, mais uma vez, apontam para a necessidade de se repensar as formações iniciais e continuadas dos professores.

## REFERÊNCIAS

- AMERICANA. Lei nº. 3.759 de 24 de dezembro de 2002. **Núcleo de Atendimento Integrado de Americana – NAIA**. Americana: Prefeitura Municipal, 2002.
- BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 2007.
- BOGDAN, R. C. e BIKLEN, S. K. **Investigação Qualitativa em Educação**. Portugal: Porto Editora, LDA, 1994.
- BRASIL. Lei nº. 8.069, de 13 de julho de 1990. **Estatuto da Criança e do Adolescente**. Brasília: Senado, 1990.
- \_\_\_\_\_. Lei nº. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional da Educação Nacional**. Brasília: Senado, 1996.
- CENTRO DE ESTUDOS E PESQUISAS EM EDUCAÇÃO, CULTURA E AÇÃO COMUNITÁRIA – CENPEC. **Coleção Educação e Cidadania: 17 Módulos**. São Paulo: CENPEC; FEBEM; SEE, 2003.
- CENTRO DE ESTUDOS E PESQUISAS EM EDUCAÇÃO, CULTURA E AÇÃO COMUNITÁRIA – CENPEC. **Módulo Introdutório**. São Paulo: CENPEC; FEBEM; SEE, 2004. (Coleção Educação e Cidadania).
- DUBET, F. A escola e a exclusão. **Cadernos de pesquisa**, São Paulo, n. 19, p. 29 – 45, jul. 2003.
- FREIRE, P. **Política e educação**. 2 ed. São Paulo: Cortez, 1995.
- HERNÁNDEZ, F. A importância de saber como os docentes aprendem. In: **Pátio Revista Pedagógica**. v. 1, n. 4. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, fev.abr. 1998. Disponível em <<http://spu.autoupdate.com/ler.php?modulo=7&texto=249>>. Acesso em 8 ago. 2008.
- LIBERATI, W. D. **Adolescente e ato infracional**. São Paulo: Editora Juarez de Oliveira, 2002.
- LÜDKE, M.; ANDRÉ, M.E.D.A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: E.P.U. – Editora Pedagógica e Universitária, 1986.
- NÓVOA, a. (Org.). **As organizações escolares em análise**. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1992.
- PACHECO, D. C. Cotidiano: o espaçotempo do aprenderensinar. In: AZEVEDO, J. G. de; ALVES, N. G. (Org.). **Formação de professores: possibilidades do imprevisível**. Rio de Janeiro: DP&A, 2004. (O sentido da escola).

PASSETTI, E. Crianças carentes e políticas públicas. In: DEL PRIORE, M. (Org.). **História das crianças no Brasil**. São Paulo: Contexto, 1999.

PEREIRA, I. Adolescente autor de ato infracional e medidas sócio-educativas. In: **SEMINÁRIO multidisciplinar, 2000. 10 anos do estatuto da criança e do adolescente: conquistas e limites**. São Paulo: FEUSP, 2000.

PEREIRA, I. **O adolescente em conflito com a lei e o direito à educação**. Tese (Doutorado em Educação - Faculdade de Educação - Universidade de São Paulo - USP). São Paulo, 2005.

SALLES, L. M. F. Uma leitura das práticas pedagógicas no/do cotidiano escolar. In: CONGRESSO DE LEITURA DO BRASIL – COLE, 15. Campinas. **Caderno de resumos**, Campinas: Unicamp, 2005, p. 62.

SÃO PAULO (Estado). Fundação Estadual do Bem-Estar do Menor (Febem). **Portaria Administrativa Febem/SP nº. 310**, de 20 de abril 2005. São Paulo, 2003.

\_\_\_\_\_. Secretaria de Educação do Estado de São Paulo. **Resolução SE – 109**, de 13 de outubro de 2003. São Paulo, 2003.

SILVA, R. da. **Pobreza e exclusão social no Brasil: 300 anos de políticas públicas para a criança brasileira**. Disponível em: <<http://www.facom.ufba.br/pretextos/silva1.html>>. Acesso em: 30 abr. 2008.

VOLPI, M. (Org.). **O adolescente e o ato infracional**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 1999.

VOLPI, M. **Sem liberdade, sem direitos**: a privação da liberdade na percepção do adolescente. São Paulo: Cortez, 2001.