

# **CRIANÇAS E ADOLESCENTES AUTORES DE ATO INFRACIONAL: EM CONFLITO COM A LEI E COM A ESCOLA**

**Gizelly Rodrigues<sup>1</sup>**  
**Assistente Social – Mestre em Educação**  
**Ministério Público do Estado de Santa Catarina**

## **INTRODUÇÃO**

Como assistente social do Ministério Público do Estado de Santa Catarina (MP/SC) desde 2005 a autora deste trabalho tem se deparado com múltiplas problemáticas, quase todas, no entanto, envolvendo crianças e adolescentes, dividindo-se em dois conjuntos de questões: os crimes e contravenções praticados **contra** eles e **por** eles.

O presente artigo tem como objetivo abordar uma problemática específica que, no entanto, intercala os dois conjuntos de questões: crianças e adolescentes que praticam algum ato infracional e a busca realizada pelos profissionais da educação, junto ao setor de Serviço Social do MP/SC, para solucionar os problemas que os envolvem em suas trajetórias escolares. Isto porque, a principal alternativa escolhida pela maioria destes educadores, para resolver os problemas que envolvem o processo de aprendizagem destas crianças e adolescentes, tem sido a expulsão dos mesmos da escola.

Além disso, este artigo busca compreender porque ou como os adolescentes em conflito com a lei estão se colocando em conflito com a escola e se constituindo em mais uma categoria de “excluídos”, utilizando para tanto os relatórios enviados pelas escolas ao Serviço Social do MP/SC e entrevistas com cinco adolescentes autores de ato infracional.

## **1 O SISTEMA EDUCACIONAL BRASILEIRO**

Quando se fala em “exclusão”, muitas pessoas podem pensar que se trata de um fenômeno recente ou mesmo que se trata de um fenômeno específico. No entanto, quando alguns dados são dotados de historicidade, se pode verificar que no sistema educacional brasileiro, a “exclusão” coloca-se como um problema em seu interior antes mesmo que este pudesse ser concebido como um sistema.

### **1.1 CONSTRUINDO DIFERENÇAS**

Nos trabalhos de pesquisadores como Costa (1998) e Schwarcz (1999), se pode verificar que o processo de constituição do sistema educacional brasileiro desde o império, não se deu de forma a garantir o acesso de todos. De acordo com Xavier (1990, p. 59), por

---

<sup>1</sup> GRodrigues@mp.sc.gov.br

quatro séculos, durante o predomínio da economia agro-exportadora no Brasil, o sistema educacional brasileiro “constitui-se no agente exclusivo de formação das camadas superiores para o exercício das atividades político-burocráticas e das profissões liberais, consolidando um padrão de ensino humanístico e elitista”.

Resulta deste processo que o Brasil chega na década de 30, segundo a mesma autora, com cerca de 75% da sua população analfabeta. É somente na década de 30 que o governo brasileiro demonstrará preocupação com essa questão, pois com a industrialização houve um crescimento na demanda por escola configurando então uma nova situação social, que induziu profundas modificações no discurso e na ação do próprio Estado.

Para Patto (1996, 57), toda a movimentação no campo educacional vivenciada no Brasil, movimentos nacionalistas, o tenentismo, o modernismo, o entusiasmo pela educação, por exemplo, fizeram parte de uma luta política entre facções da elite. Nessa luta, os dissidentes do jogo político tomaram a escola para todos como bandeira,

“tendo em vista não só aumentar a população votante e enfraquecer a manipulação do voto e a corrupção eleitoral mas também enveredar por uma política que catalisasse a vontade popular enquanto estratégia de tomada do poder; os integrantes das classes subalternas que viviam nos centros industriais, por sua vez, reivindicavam o direito à educação escolar”.

Para Patto (1996), embora seja apenas na década de trinta que o crescimento de uma rede pública de ensino tenha se tornado realidade, sua construção se dá com a influência das idéias e lutas dos dez anos anteriores. Dessa perspectiva, a autora considera a tradução pedagógica do liberalismo, a influência mais expressiva que o pensamento educacional brasileiro recebeu da Primeira República.

O legado liberal que marcou os percussores da Escola Nova deixou para os educadores preocupados com o processo de aprendizagem a ênfase no indivíduo e na necessidade de uma educação diferenciada. Tal postura marca, conforme Patto (1996), o tratamento que a questão das diferenças de desenvolvimento dos processos de aprendizagem iriam tomar no século XIX.

## 1.2 AS PRIMEIRAS PREOCUPAÇÕES COM AS DIFERENÇAS

As primeiras explicações para as diferenças nos processos de aprendizagem surgiram através da Psicologia, desenvolvida, segundo Patto (1996) no seio da medicina, mas bastante voltada aos problemas sociais através dos programas de medicina social. Nessa perspectiva, desenvolve-se a Psicologia Educacional com destaque na Faculdade de Medicina da Bahia com os estudos desenvolvidos por Raimundo Nina Rodrigues.

Compreendendo as dificuldades de aprendizagem como sendo um problema individual de cada criança, a psicologia educacional, segundo Freitas (1998), entendia que uma criança com dificuldade de aprendizagem era portadora de distúrbios psicológicos ou neurológicos. Com o passar do tempo as concepções foram se modificando, de “anormais”

as crianças que apresentavam dificuldades de aprendizagem passaram a “criança problema”.

Essa mudança, de acordo com Patto (1996), se deu em virtude da percepção de que há uma influência ambiental no desenvolvimento da personalidade da criança já a partir dos primeiros dias de vida e da relevância dada à dimensão afetiva emocional como determinante do comportamento e seus supostos “desvios”. Tais posturas teóricas contribuem para mudanças de foco: da afirmação da existência de raças inferiores passa-se para a afirmação de grupos familiares patológicos e de ambientes sociais atrasados que produzem crianças desajustadas e problemáticas. De acordo com Cunha (1997), nesse período, a escola se colocou também como a grande difusora do pensamento higienista preconizado pela medicina e que trazia em si toda uma carga normatizadora.

É apenas na década de 70, que o movimento histórico e a luta de classes produziram no contexto situações novas e promissoras para as classes populares que começaram a se perceber como sujeitos no processo de construção da democracia. Da mesma forma, amplia-se o debate sobre a educação e o seu papel na sociedade. Ghiraldelli (1994), registra que as conferências sobre a questão educacional começam a crescer em número de participantes e ouvintes, também aumentam a produção e o consumo de literatura sobre educação.

É ainda nesse cenário que, segundo Patto (1996), começam a ser introduzidas no Brasil as idéias de pesquisadores como Althusser (1974), Bourdieu (1974), Bourdieu e Passeron (1975) e Establet e Baudelot (1971). De acordo com a autora, estes pesquisadores

“introduziram a possibilidade de se pensar a papel da escola no âmbito de uma concepção crítica de sociedade. Mais especificamente, forneceram as ferramentas conceituais para o exame das instituições sociais enquanto lugares nos quais se exerce a *dominação cultural*, a ideologização a serviço da reprodução das relações de produção, segundo esta teoria, principalmente pela veiculação de conteúdos ideologicamente viesados e do privilegiamento de estilos de pensamento e de linguagem característicos dos integrantes das classes dominantes”. (PATTO, 1996, p. 113-114)

Ao desvelar o papel desempenhado pela escola no campo da reprodução das relações sociais, estes pesquisadores favoreceram um redirecionamento na forma de pensar a diferença, para além do campo individual como se havia concebido até aqui. Da mesma forma, a legislação brasileira também se modificava no sentido de afirmar que apesar das diferenças todos tem direito à educação.

Tal entendimento se consolidou na Constituição Federal de 1988 e se reafirmou em 1989 com a Lei Nº 7853, que prescreveu como crime recusar a matrícula e a permanência de alunos nas escolas por motivo de deficiência. Mas essa nova configuração no cenário educacional brasileiro não encontra respaldo no contexto sócio-político do momento. Isto porque os anos 70 e também os anos 80 são duas décadas bastante delicadas para o país,

que vive um período de recessão sem precedentes. A crise se tornou, segundo Chauí (2000), a certidão de nascimento do neoliberalismo.

Com a crise assistiu-se as baixas taxas de crescimento econômico e o aumento indiscriminado da inflação, afetando diretamente o modo de viver da população brasileira nos seus mais distintos aspectos e instituiu, segundo a mesma autora, a ideologia neoliberal como imaginário social que vai justificar e legitimar esse novo modo de viver. Tudo isso marcou profundamente a década seguinte, ou seja, os anos 90, ajudando a eleger o “novo discurso da inclusão”, como a grande tônica para o debate, especialmente no campo educacional, como veremos a seguir.

## **2 NO SISTEMA EDUCACIONAL BRASILEIRO DOS DIFERENTES AOS “EXCLUÍDOS”**

No bojo do processo de produção capitalista, a sociedade brasileira assistiu nas últimas décadas uma degradação das condições de sobrevivência de uma ampla parcela da população. A ampliação das necessidades dessas pessoas, no entanto, não foi acompanhada da ampliação da assistência do Estado. Em um contexto onde as relações de todos os tipos são reguladas pelo mercado e sua mão invisível, a concorrência, os serviços públicos foram perdendo recursos e principalmente qualidade.

Muitos ficaram com o seu acesso prejudicado aos direitos sociais básicos como educação, trabalho, moradia e saúde. Esses sujeitos que, tal como afirma Castel (2000), sofriam do que ele chama de “déficit de integração”, foram indistintamente categorizados como “excluídos” e a expressão “exclusão”, passou a definir, segundo o mesmo autor “todas as modalidades de miséria do mundo”. Incluir esses sujeitos nos diferentes espaços sociais existentes será a nova forma de pensar não apenas os problemas sociais, mas também as diferenças de aprendizagem no final do século XX e início do XXI.

### **2.1 PERSPECTIVAS GERAIS DO USO DA CATEGORIA EXCLUSÃO**

De acordo com Oliveira (2000), há controvérsias entre os autores no que se refere ao aparecimento do tema “exclusão” no âmbito das Ciências Sociais. O fato é que seu uso se tornou freqüente, não apenas neste campo científico, mas também na mídia e no cenário político, definindo inclusive políticas públicas.

Caracterizando-se pela heterogeneidade dos fenômenos que designa, a expressão acaba encobrendo as especificidades e da mesma forma as dinâmicas sociais que os provocam. Para aquele autor, nem mesmo sujeitos que aparentemente encontram-se na mesma situação tal qual um desempregado de longa duração e um jovem desempregado, podem ser simplesmente categorizados como excluídos, pois nada tem em comum em termos de vivência, trajetória, relações e perspectivas, por exemplo. Assim, para este autor chamá-los de “excluídos”, nada acrescenta em termos de compreensão dos fenômenos que vivenciam.

E é nesse sentido que muitos autores tem rechaçado o uso da categoria “exclusão” como elemento de análise. Mas o uso do termo tem ainda outras implicações além dessa ambigüidade, trata-se de seu conteúdo ou uso político. Segundo Freitas (2002), o discurso sobre a exclusão se apresenta, em um primeiro olhar, como um discurso militante, favorável às transformações sociais. Contudo, trata-se de um discurso em favor das relações sociais existentes, porém inacessíveis para a maioria das pessoas.

Assim, é que Freitas (2002) registra a importância da “inclusão” para o neoliberalismo ou mesmo para o capitalismo, pois não permite pensar as contradições sociais, apresentando-se como categoria de orientação conservadora. Para Martins (2002, p.30), ao tomar a questão da exclusão, dissociada da questão de classe, o que se impõe ao sujeito “excluído” é uma desfiliação histórica, para ele, “Excluído é apenas um rótulo abstrato, que não corresponde a nenhum *sujeito de destino*: não há possibilidade histórica nem destino histórico nas pessoas e nos grupos sociais submetidos a essa rotulação”. Isto porque, ao propor a inclusão, não se está propondo a construção de um novo modelo de sociedade, mas a extensão do que já existe nessa sociedade, ou seja, dos mecanismos de reprodução das relações sociais, e não a produção de novas relações.

Assim, em paralelo ao discurso da “exclusão”, há o da “inclusão”. Estabelece-se então um binômio, já que um fenômeno só pode ser pensado em relação ao outro. Para Martins (2000), é preciso compreender que a sociedade que exclui ou inclui é a mesma, e assim cria formas de participação desumanas, jogando-as para a esfera individual e retirando-as do campo dos direitos.

Na educação, a “ideologia da inclusão” vem sendo incorporada com vistas a incluir nas salas de aula determinados grupos de alunos, especialmente aqueles que apresentam deficiências, mas também todos aqueles que apresentam diferenças sejam sociais, étnicas ou raciais, por exemplo.

## 2.2 EXCLUSÃO E EDUCAÇÃO

Como foi visto, os anos 90 foram marcados por um amplo processo de produção e ampliação das desigualdades sociais, pela implantação do estado mínimo e o avanço do legado liberal. Nesse contexto, onde, para a manutenção do capitalismo, são criadas estratégias de ação que não alterem as bases do sistema, ganha ênfase a “ideologia da inclusão”. E isso acontece também no campo das práticas educacionais escolares. Isto porque na escola, assim como na sociedade emergem, de acordo com Ferreira e Ferreira (2002, p. 40),

“critérios e conceitos que instituem a diferença, ora por parâmetros estatísticos como a média ou a moda; ora critérios que tomam as peculiaridades da forma ou a função de certas estruturas físicas das pessoas e, em quase todos os casos, apoiando-se em processos comparativos do aluno que difere com um aluno ‘tipo ideal’; ideal que emerge e se estabelece a partir da ideologia dominante, que valida uns e empurra outros para o ‘desvio’.”

Entre os que “diferem” do suposto “tipo ideal” de alunos, um grupo específico merece destaque, trata-se dos portadores de necessidades especiais, estes, tal como afirma Bueno (2006), independente de suas origens sociais, acabaram sendo alvos privilegiados da seletividade escolar. Talvez por este motivo que a “ideologia da inclusão”, no Brasil, tenha se voltado de maneira quase específica para esta parcela da população.

Organizações e eventos internacionais articularam-se no sentido de promover então a inclusão dessa população específica nos bancos escolares, ampliando porém, a discussão sobre a questão da diferença e das necessidades especiais. A escola regular passa a ser o lugar de todas as crianças, independente de suas características biológicas, sociais ou individuais.

Para promover a “inclusão” um agente importante foi requisitado, o professor. Seu papel assumiu a centralidade das ações. O papel destinado ao professor no processo de inclusão, no entanto, não encontrou respaldo no campo da formação profissional, que foi simplificada, sendo reduzida muitas vezes a leituras de manuais, cartilhas, sobre como proceder com os alunos. Neste processo a inclusão dos portadores de necessidades especiais acaba muitas vezes ocorrendo às avessas, pois embora o acesso à escola regular esteja devidamente garantido em lei, a escola e seus professores, e até mesmo os próprios alunos, não sabem porque ou para que estes alunos estão ali e o que fazer com eles.

Neste sentido, tal como afirma Michels (2006, p.420), a reforma educacional, ocorrida a partir dos anos 90,

“traz em sua essência, ainda que de maneira dissimulada, a manutenção da exclusão social. Porém, agora, essa exclusão abandona a forma objetiva (vista na educação por meio da evasão e repetência, principalmente) e configura-se na exclusão subjetiva (Freitas, 2002). Esta última apresenta-se de maneira mais perversa que a primeira, pois deposita no próprio excluído a responsabilidade pela sua condição”.

É nessa perspectiva que os adolescentes autores de ato infracional estão se constituindo em mais um grupo de “excluídos” **da** escola e **na** escola, como afirma Ferraro (1999).

### **3 ADOLESCENTES EM CONFLITO COM A LEI E COM A ESCOLA**

Segundo Sacristán (1998), mesmo com todas as modificações ocorridas no campo educacional, os padrões de funcionamento da escolarização no Brasil tendem, ainda hoje, à homogeneização. Neste contexto, segundo Peres (1997), a existência de momentos e ritmos diferentes de aprendizagem, de maneiras distintas de ser, estar e pensar o mundo, acaba sendo constantemente mal compreendida na escola porque julgada e/ou esperada de acordo com padrões lineares oriundos das camadas mais favorecidas economicamente. Padrões esses que a maioria das crianças e adolescentes do Brasil, não consegue seguir.

É nessa perspectiva que a prática profissional desenvolvida pela autora tem demonstrado que adolescentes autores de ato infracional e por tanto em conflito com a lei, estão também tendo conflitos com a escola, se constituindo em mais um grupo potencialmente “excluído”.

### 3.1 O CONFLITO COM A LEI

Uma análise sobre os textos de Priore (1991), Chiavenato (1980) e Roure (1996), demonstra que a questão da infância e adolescência, desde o primeiro encontro dos portugueses com o Brasil, foi tratada sob a ótica da dominação. Primeiro, coube aos jesuítas dominar os pequenos indígenas, com a catequese. Em seguida, os senhores dominaram seus pequenos escravos. Com a vinda dos imigrantes, o trato das questões da infância e juventude passou do campo ideológico da dominação, para o da disciplina, sendo agora os percussores, os próprios pais, que em nome desta última, podiam cometer qualquer tipo de violência contra os pequenos. Com o advento da república e o avanço do capitalismo, as crianças e adolescentes voltam a sofrer com a dominação, porém agora exercida pelo sistema jurídico, especialmente com a implantação do Código de Menores em 1979.

Conforme Silva (2005), o novo código instaura a “doutrina da situação irregular do menor” e mantém o caráter jurídico, centrado na figura do juiz, ampliando, inclusive, sua função legislativa e, portanto, seu caráter de dominação. É somente com a elaboração da Lei 8.069 de 13 de julho de 1990, denominada Estatuto da Criança e do Adolescente ou mais popularmente simplesmente conhecida pela sigla “ECA”, que emerge uma nova forma de pensar a questão da infância e da adolescência no país. Na Lei 8.069 é assumida a política de proteção integral à criança e ao adolescente superando a dinâmica do processo histórico marcado pela dominação. No que tange ao trato com o ato infracional, ela inaugura uma visão pedagógica.

O ato infracional é a conduta do adolescente caracterizada como crime ou contravenção penal. Quando verificada a prática de ato infracional, a autoridade competente poderá aplicar aos adolescentes algumas medidas que estão previstas no Estatuto e que são chamadas de sócio-educativas. As medidas sócio-educativas estão definidas no Art. 112, da Lei 8.069 e consistem em: I – advertência; II – obrigação de reparar o dano; III – prestação de serviços à comunidade; IV – liberdade assistida; V – inserção em regime de semi-liberdade; VI – internação em estabelecimento educacional; VII – qualquer uma das medidas previstas no art. 101, I a V.

No Art. 101, por sua vez, estão previstas as medidas de proteção que são as únicas cabíveis às crianças que cometam ato infracional são elas: I – encaminhamento aos pais ou responsável, mediante termo de responsabilidade; II – orientação, apoio e acompanhamento temporários; III – matrícula e frequência obrigatórias em estabelecimento oficial de ensino fundamental; IV – inclusão em programa comunitário ou oficial, de auxílio à família, à criança

e ao adolescente; V – requisição de tratamento médico, psicológico ou psiquiátrico, em regime hospitalar ou ambulatorial; VII – inclusão em programa oficial ou comunitário de auxílio, orientação e tratamento a alcoólatras e toxicômanos; VII – abrigo em entidade; VIII – colocação em família substituta.

Aplicação das medidas sócio-educativas nos casos de ato infracional, no entanto, mesmo tendo sido fruto da reivindicação de vários movimentos da própria sociedade civil, vem sendo questionada. Essa mudança de paradigma, da *punição* para a *educação*, da *dominação* para o reconhecimento da *cidadania*, inaugura, na visão de alguns setores da sociedade, a época de impunidade para crianças e adolescentes indisciplinados, autores de ato infracional.

Dentro desta lógica, criou-se na sociedade, segundo Volpi (2001), um tríplice mito que hiperdimensiona a questão da adolescência em conflito com a lei em três aspectos: do problema (número de crimes), da periculosidade (gravidade dos crimes) e da impunidade (aplicação de penas). Quanto ao problema, pode-se afirmar tranquilamente apenas com base na prática profissional da autora, que o número de crimes cometidos **contra** as crianças e adolescentes são bem mais numerosos, do que aqueles cometidos **por** eles, porém são muito pouco divulgados nos meios de comunicação (homicídios, abandono, violência física, sexual e psicológica, por exemplo); no que tange à periculosidade, os dados do Ministério Público do Estado de Santa Catarina, colhidos junto as Promotorias da Infância e Juventude do Estado, nos anos de 2005, 2006 e 2007, indicam que a maioria dos crimes ou contravenções, praticados pelas crianças e adolescentes são de baixo potencial ofensivo; e quanto à impunidade, verifica-se que a aplicação das medidas sócio-educativas busca romper com a questão da pena, mas não deixa de responsabilizar os adolescentes por seus atos.

Neste contexto nem sempre o ato infracional é visto como expressão de uma dinâmica muito mais ampla que envolve a própria sociedade, seus valores e suas práticas e, da mesma forma, crianças e adolescentes em conflito com a lei, deixam de ser vistos como possíveis vítimas de uma série de violências, cometidas pelos mais diversos agentes, contra eles, para serem considerados os alvos da violência. Tal como afirma Mito (2001, p. 113),

“Todas essas informações reafirmam a perspectiva de que os atos infracionais constituem um fenômeno extremamente complexo, derivado da interrelação dinâmica de um grande número de variáveis presentes na vida cotidiana (macro-sociais, culturais, micro-sociais, familiares, individuais) em que os sujeitos são agentes e pacientes ao mesmo tempo (Cassorla & Smeke, 1997). Além disso, permitem inferir que os atos infracionais são apenas a porta de entrada para uma realidade (a mais próxima é a familiar) permeada de dificuldades. Nela, os atos infracionais tendem a ser apenas uma dentre várias outras formas de expressão dessas dificuldades e, por isso, não podem ser abordados de forma isolada ou fragmentária.”

O que se observa é que tal contradição, não é mais do que reflexo da própria contradição que move a sociedade e o sistema capitalista de produção com duas de suas principais molas propulsoras, o individualismo e o consumismo. Neste sistema, onde o mercado realiza a regulação das relações não apenas econômicas, mas também sociais, tem-se a falsa impressão de que todos têm as mesmas oportunidades e de que as responsabilidades pelo sucesso ou fracasso, são apenas dos indivíduos. E isto vai se refletir na vida do adolescente levando-o para além do conflito com a lei, a um conflito com a escola.

### 3.2 O CONFLITO COM A ESCOLA

Quando se fala da indisciplina de crianças e adolescentes fora da escola, o enfoque recai sobre a relação social dessas crianças e adolescentes com a própria sociedade em que vivem. Isto porque não se sentem parte dessa sociedade, que normalmente se voltou contra eles desde muito cedo, através dos mais variados tipos de violência e violação de direitos. Tal como demonstram Craidy e Gonçalves (2005), é para esta sociedade que nossas crianças e adolescentes se voltam através da transgressão. Eles percebem desde muito cedo, que o mundo real é na verdade o das aparências. Neste caso, para Martins (2002, p. 39), “Diferenciam-se na medida em que, ao afirmarem os fins dessa sociedade, negam os meios que para eles se tornaram inacessíveis. No limite, podem usar meios ilícitos para obter os recursos de que necessitam para integrar-se: o tráfico, o roubo, a violência”.

Sendo a escola parte da estrutura social na qual se forja, também dentro dela, começam a acontecer os atos infracionais. É o que firma a Secretaria da Educação do Estado de Santa Catarina (1999, p. 45):

“Há pouco tempo, o ambiente escolar era um local seguro e tranqüilo, onde a violência, a agressão e o vandalismo, quando ocorriam, eram resolvidos por mecanismos próprios do ambiente escolar (regimento interno, conselho de classe e/ou reuniões com os pais). Em algumas regiões, porém, a violência vem se agravando, o que gera uma grande preocupação nas escolas. (...) Muitos educadores se sentem impotentes perante os problemas que surgem, expondo indevidamente crianças e adolescentes à ação policial, como é normal proceder com adultos infratores”.

Os relatórios escolares, trazidos à Promotoria de Justiça, indicam o que vem acontecendo nas escolas: são os palavrões, depredações ao patrimônio da escola, agressões aos colegas e funcionários, porte e consumo de drogas e também de armas, furtos, roubos e até mesmo homicídios ocorrendo dentro das escolas ou em seus portões. Mas esses relatórios também trazem outro conjunto importante de informações sobre os alunos: são repetentes, as famílias são ausentes, analfabetos de famílias analfabetas, órfãos ou abandonados pelo pai ou pela mãe, trabalhadores infantis.

Neste contexto, professores e diretores, das escolas estaduais, municipais e particulares, colocam no mesmo patamar atos de indisciplina/problemas educacionais e atos infracionais. A principal alternativa escolhida pela maioria destes educadores, para resolver os problemas que envolvem o processo de aprendizagem destes adolescentes e/ou seus atos de indisciplina escolar ou social, tem sido a expulsão dos mesmos da escola, o que acaba resultando na negação do direito à educação e em um conflito permanente desses adolescentes com a escola, mesmo quando já estão fora dela.

Uma breve análise dos históricos escolares e relatórios, trazidos por estes professores e diretores à Promotoria, demonstra, no entanto, que estes alunos, já vêm sendo expulsos há anos da escola, porém de uma maneira menos radical. São sucessivas reprovações, abandonos, suspensões, desistências, retornos, transferências, em fim trajetórias escolares, povoadas de rupturas e continuidades descontínuas, muito próximas daquelas que marcam a trajetória pessoal de vida desses meninos e meninas, porém com outros nomes: migrações, separações, abandonos, violências, preconceitos, ausências.

Nesse contexto de negações a escola passa a não fazer qualquer sentido para esses alunos e esta ausência de uma produção de sentido a respeito da escola e do saber escolar, para uma grande parte de alunos, pode ser vista como um fator que contribuí significativamente para um aumento dos atos de indisciplina na escola.

Nesta perspectiva, o acesso à instituição escolar, da mesma forma a permanência dos alunos em seu interior não constituem condição suficiente para o desenvolvimento do processo de aprendizagem, se o conteúdo escolar e a própria permanência na escola não fazem sentido para o aluno. Para Charlot (1996, p. 49), qualquer análise sobre a escola, deve levar em consideração a questão do saber e de sua transmissão. A questão é: “que sentido tem para a criança o fato de ir à escola e de aprender coisas, o que a mobiliza no campo escolar, o que a incita a estudar? A questão do sentido deve portanto preceder a da competência”.

A mudança de um processo brutal e precoce de exclusão dos alunos das camadas menos favorecidas até os anos 50, tal como afirma Bourdieu (1997), foi substituído então por um processo de exclusão diluído no tempo, fazendo com estes habitem a escola por longo prazo, constituindo-se então em “excluídos potenciais”.

Para Ferraro (1999), não estamos mais falando de *exclusão da escola*, mas de *exclusão na escola*. Aqueles que permanecem na escola, apenas permanecem, não fazem parte dela, não a integram, não participam, permanecem, mas nada agregam, e assim passam despercebidos, reprovando, repetindo, ano após ano, sem nada aprender, e vão permanecendo, sem que a escola ou o que se aprende nela faça qualquer sentido.

A violência cometida por esses adolescentes dentro da escola ou fora dela precisa ser compreendida então como reflexo de uma socialização deficitária, e isso não significa apenas falta de recursos econômicos, mas vai muito além passando pela formação de

valores, respeito e significado sobre a própria existência, sobre o mundo e as pessoas a sua volta, sobre a vida em si mesma.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

A escola é a primeira instituição formal da qual as crianças e adolescentes farão parte, e assim é também a primeira a perceber que alguma coisa não está bem na formação dos mesmos. As primeiras reclamações em relação à indisciplina são da escola, é lá que a família e seus filhos começam a perceber que o comportamento deles está “errado”.

Quando se trata especificamente da problemática dos adolescentes autores de ato infracional o que se verifica é que o ato infracional é tomado como o momento em que o adolescente deixa de ser visto como adolescente e sujeito de direitos. Analisar a questão da exclusão dos adolescentes da escola, implica em compreender o binômio: *vítima/autor*. Apenas na Lei, a criança é prioridade absoluta, na prática nem sempre, especialmente se passar de vítima, à autora de ato infracional, aí perde todos os seus direitos. Pesquisas realizadas com crianças e adolescentes autores de ato infracional revelam a total negação dos seus direitos nos mais variados espaços e instâncias, e a ausência de políticas públicas que promovam a sua re-educação.

Sem estabelecer determinismos sociais ou mesmo características exclusivamente reprodutivistas à escola, o que se verifica, através da atitude dos diretores e professores que buscam a Promotoria de Justiça para expulsar crianças e adolescentes indisciplinados, autores de ato infracional, de “suas” escolas, é que se antes essa questão era colocada de maneira aberta e clara, hoje, tal como afirma Bourdieu (1997), ela é mascarada, porque foi diluída no tempo, dando a falsa impressão de que todos fazem efetivamente parte da escola e de uma política claramente colocada de “inclusão”.

Nem tão perigosos como quer demonstrar a mídia, nem mesmo tão culpados, como quer pensar a sociedade isentando-se de suas próprias responsabilidades, e muito menos exclusivos protagonistas de um certo “mal estar” escolar, como busca demonstrar a escola, essas crianças e adolescentes autores de ato infracional clamam na verdade por um lugar, seja na sociedade, seja na escola, onde sejam vistos com respeito, um lugar que faça algum sentido, que aponte alguma esperança.

## **REFERÊNCIAS**

BOURDIEU, P. A Miséria do Mundo. 3 ed. Rio de Janeiro: Vozes, 1997.

BRASIL. Lei nº8.069. 13 de Julho de 1990. Estatuto da Criança e do Adolescente.

BUENO, J. G. S. Processos de Inclusão/Exclusão Escolar, Desigualdades Sociais e Deficiência. In: Pesquisa e Educação Especial: mapeando produções. JESUS, D. M. de; BAPTISTA, C. R; VICTOR, S. L. (orgs.). Vitória: Edufes, 2006. p. 105-123.

- CASTEL, R. As armadilhas da exclusão In: BÒRGUS, L. et al (orgs). Desigualdades e a Questão Social. São Paulo: Educ, 2000.
- CHARLOT, B. Relações com o saber e com a escola entre estudantes de periferia. In: Cadernos de Pesquisa. São Paulo, n 97, p. 47-63, maio, 1996.
- CHAUÍ, M. Escritos Sobre a Universidade. São Paulo: UNESP, 2000, p. 9-41.
- CHIAVENATO, J. J. O Negro no Brasil – da senzala à guerra do Paraguai. São Paulo: Brasiliense, 1980.
- COSTA, E. V. DA. Da Monarquia à República: momentos decisivos. São Paulo: Editora da UNESP, 1998.
- CRAIDY C.; GONÇALVES, L. Medidas sócioeducativas. Da repressão à educação. Rio Grande do Sul: Editora da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2005.
- CUNHA, M. V. A desqualificação da família para educar. Caderno de pesquisa, São Paulo, n.102, 1997, p. 46-64.
- FERRARO, A. R. Diagnóstico da escolarização no Brasil. In: Revista Brasileira de Educação. n. 12, set/out/nov/dez, 1999. p. 22-47.
- FREITAS, L. A Produção da Ignorância na Escola. 4 ed. São Paulo: Cortez, 1998.
- FREITAS, L. C. A Internalização da Exclusão. Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br.2002>
- GHIRALDELLI, Paulo Júnior. A História da Educação. 2 ed. São Paulo: Cortez, 1994.
- FERREIRA, M. C. C; FERREIRA J. R. Sobre inclusão, Políticas Públicas e práticas Pedagógicas. In: Políticas e Práticas de Educação Inclusiva. São Paulo: 2002. 2 ed. p. 21-48.
- MARTINS, J. de S. A sociedade vista do abismo: novos estudos sobre exclusão, pobreza e classes sociais. Petrópolis: Vozes, 2002.
- MICHELS, M. H. Gestão, formação docente e inclusão: eixos da reforma educacional brasileira que atribuem contornos à organização escolar. In: Revista Brasileira de Educação. v. 11; n. 33; set/dez, 2006. p. 406 – 423.
- MINISTÉRIO PÚBLICO DO ESTADO DE SANTA CATARINA. Relatório de Gestão Institucional 2005. Florianópolis: Procuradoria Geral de Justiça, 2006.
- MINISTÉRIO PÚBLICO DO ESTADO DE SANTA CATARINA. Relatório de Gestão Institucional 2006. Florianópolis: Procuradoria Geral de Justiça, 2007.
- MIOTO, R.C.T. Famílias e adolescentes autores de atos infracionais: subsídios para uma discussão. In: VERONESE, J. R. P; MIOTO, R.C.T.; SOUZA, M. P (orgs). Infância e Adolescências, O conflito com a Lei: algumas discussões. Florianópolis: Fundação Boiteux, 2001, p. 91-120.
- OLIVEIRA, A. da R. “Exclusão social” o que ela explica? In: VALLE, L. (org). O mesmo e o outro da cidadania. Rio de Janeiro: DP&A, 2000. p. 87-112.
- PATTO, Maria Helena de Souza. A Produção do Fracasso Escolar. Histórias de Submissão e Rebelia. São Paulo: T.A Queiroz, Reimpressão, 1996.

PERES, L. M. V. Os Dramas do “Não Aprender”: fracasso, distúrbios ou oscilações cognitivas? In: ABRAMOWICZ, A; MOLL, J (orgs.). Para Além do Fracasso Escolar. São Paulo: Papirus, 1997. p.145-160.

PRIORE, M. D. (orgs.). História da Criança no Brasil. 3 ed. São Paulo: Contexto, 1991.

ROURE, G. Q. de. Vidas silenciadas: a violência com crianças e adolescentes na sociedade brasileira. Campinas: Editora da UNICAMP, 1996.

SACRISTÁN, J. G. & GOMEZ, A. I. P. Compreender e transformar o ensino. Porto Alegre: Artmed, 1998.

SANTA CATARINA. GOVERNO DO ESTADO. A educação e o Estatuto da Criança e do adolescente. Florianópolis: Secretatia de Estado da Educação e do Desporto, 1999.

SCHWARCZ, L. M. “Um monarca nos trópicos: o Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro, a Academia Imperial de Belas-Artes e o Colégio Pedro II, formando uma cultura local: ‘a ciência sou eu’”. In: As barbas do imperador – D. Pedro II, um monarca nos trópicos. São Paulo: Companhia Das Letras, 1999. p. 127-157.

VOLPI, M. Sem liberdades, sem direitos. São Paulo: Cortez, 2001.

XAVIER, M. E. S. P. Capitalismo e Escola no Brasil: a constituição do liberalismo em ideologia educacional e as reformas do ensino (1931-1961). São Paulo: Papiros, 1990.