

EIXO 5: POLÍTICA EDUCACIONAL, DIREITOS HUMANOS E DIVERSIDADE SOCIAL E CULTURAL.

## ESCOLA PARA O ADOLESCENTE EM CONFLITO COM A LEI: IGUAL OU DIFERENTE?

**Luziane de Assis Ruela Siqueira**  
**Programa de Pós-Graduação em Educação - UFES**  
**luzianesiq@gmail.com**  
**Fapes**

### Resumo

A escola pode ser compreendida em várias dimensões, conforme variem seus “usos e funções”: reprodução da sociedade, transmissão de saber, mediadora de transformações sociais, dentre outras possibilidades. Pensamos a escola como historicamente produzida, não-neutra e, na contemporaneidade, influenciada pela violência. Propomos pensar as relações e as práticas produzidas entre escola, adolescente em conflito com a lei e políticas educacionais, no que tange à igualdade ou diferença.

**Palavras-chave:** adolescente em conflito com a lei, igualdade, diferença.

### INTRODUÇÃO: HISTÓRIA, ÉTICA E POLÍTICA

Quer se trate do passado ou do futuro, a abertura da história segundo Walter Benjamin é inseparável de **uma opção ética, social e política pelas vítimas da opressão e por aqueles que a combatem**. O futuro desse combate incerto e as formas que assumirá serão, sem dúvida, inspirados ou marcados pelas tentativas do passado: serão igualmente novos e totalmente imprevisíveis (grifo nosso, LÖWY, 2005, p. 159).

A citação de Löwy nos coloca frente ao desafio de pensar a escola em sua dimensão histórica, concomitantemente ao seu papel na inserção social e luta pelos oprimidos.

Como pensar uma escola que aposte na vida, que busque ser igualitária e pública, em consonância com o sentido de política arendtiano? Especificamente, como pensar no adolescente em conflito com a lei, e no desafio que representa na contemporaneidade pensá-lo em conjunto com a escola,

em virtude dos processos de subjetivação em torno desse adolescente, imersos na perspectiva do risco e da violência?

Buscamos refletir os caminhos possíveis que o adolescente em conflito com a lei pode fazer **junto com** a escola, colocando em análise as políticas educacionais para este público específico no que tange à igualdade ou diferença de ações e propostas pedagógicas.

Trazemos em nossas análises, a filósofa Hannah Arendt, que vivenciou a experiência do totalitarismo nazista. Mais do que entender o seu entorno, Arendt buscou compreender os significados de sua experiência. Estando no mundo - naquele mundo de barbárie, buscava filosofar. Ousamos acessá-la para compreender a violência que produz formas de subjetividades no contemporâneo.

Arendt parte da *pólis* grega, não como modelo a ser retomado ou de forma saudosista, mas partindo da experiência grega, fala de **política**, onde os homens eram livres (ainda que mulheres, escravos, estrangeiros e crianças não eram vistos como iguais) e participavam da construção de um comum, o verdadeiro sentido de política. Para Arendt (2008), a política baseia-se na pluralidade dos homens, na convivência entre os diferentes, e o homem deve ser livre para agir e falar.

Pensando com Arendt, a escola pode ser uma experiência que possibilite a construção de um espaço comum, onde todos sejam livres, tenham voz e lugar. Entendemos aqui a escola não como um espaço para “ensinar a ser cidadão”, mas que, em suas práticas cotidianas, possibilite o aluno a ser e agir como **gente**.

## O ADOLESCENTE EM CONFLITO COM A LEI

O Estatuto da Criança e do Adolescente, de 1990, prevê a aplicação de medidas socioeducativas quando for verificada a prática de ato infracional por adolescentes (pessoas com idade entre doze e dezoito). São elas:

Art. 112. Verificada a prática de ato infracional, a autoridade competente poderá aplicar ao adolescente (que passa a ser nominado de adolescente em conflito com a lei) as seguintes medidas:

I – advertência;

II – obrigação de reparar o dano;

- III – prestação de serviço à comunidade;
- IV – liberdade assistida;
- V – inserção em regime de semiliberdade;
- VI – internação em estabelecimento educacional;
- VII – qualquer uma das previstas no art. 101, I ao VI (ECRIAD, 1990).

No percurso até o Estatuto, destacamos algumas normativas: o Código de Menores ou Código Mello Matos (1927), o “Novo” Código de Menores (1979), a Declaração Universal dos Direitos da Criança (1959), a Constituição Federal (1988), a Doutrina da Proteção Integral (aprovada pela Organização das Nações Unidas, em 1989). Destacamos que a Doutrina da Proteção Integral institui a criança e o adolescente como sujeito de direitos e em condição especial de desenvolvimento, portanto, alvo de proteção e assistência. A Constituição Federal por sua vez, estabelece (no artigo 227) como dever da família, da sociedade e do Estado, assegurar o direito da criança e do adolescente à educação, dentre outras áreas.

Vemos assim, a passagem da punição dos Códigos à proteção pela Constituição Federal e pelo Estatuto. Avanços e retrocessos foram observados diante da afirmação do adolescente como “ser em desenvolvimento”, dentre eles, destacamos: a prática de medidas tutelares em nome da proteção, uma crescente visão naturalizada da adolescência como fase de crises e conflitos, além da simplificação do adolescente que cumpre medida socioeducativa (adolescente em conflito com a lei), como “o” conflito, ignorando seus processos de subjetivação e sua história de vida.

Retomando o desafio imposto, apostamos na escola como um dos possíveis caminhos (não único, mas imerso numa rede de espaços) para a desconstrução da reificação do adolescente em conflito com a lei como “o conflito” e para a construção de novas possibilidades que apontem para caminhos mais potentes, em direção à afirmação da potência de criação de novos mundos.

### ”QUALÉ” A DA ESCOLA?

A escola é apresentada em seus múltiplos e infinitos movimentos: ora como “dispositivo de governo”, ora como “parceira e fortalecedora” da “sociedade civil organizada”, ora como espaço de reprodução, ora como território de criação e invenção (SCHEINVAR, 2009).

Scheinvar nos aponta para a multiplicidade inserida na imagem/prática da escola: dispositivo de governo, portanto instrumento de reprodução social, parceira da sociedade civil, espaço de criação e invenção, e acrescentamos: espaço de aprendizagem de conteúdos, de atitudes críticas e de violência.

A fim de traçar, como nos sugere Löwy, acerca de Benjamin, uma dimensão histórica da escola, no que se refere a suas práticas, utilizaremos Saviani.

Saviani (2009) faz o diagnóstico das pedagogias não-críticas e crítico-reprodutivistas, e finalmente propõe a pedagogia histórico-crítica como a proposta que possibilitaria a transformação social. De acordo com o autor, as pedagogias não-críticas, ainda que entendam a educação como instrumento de equalização social, restringem-se à correção do desvio/marginalidade via educação. A pedagogia tradicional, a pedagogia nova e a tecnicista encontram-se nesta perspectiva não-crítica, porque entendem a educação autonomamente, portanto não determinada pelos condicionantes sociais.

Para Saviani (2009), as pedagogias crítico-reprodutivistas, ainda que entendam a educação relacionada à estrutura socioeconômica, limitam-se a vê-la como reprodução da sociedade. Assim, a educação, nesta perspectiva, reforça a dominação, legitima a marginalização, não tendo êxito quanto à luta de classes. São categorizadas como crítico-reprodutivistas: a teoria do sistema de ensino como violência simbólica, a teoria da escola como aparelho ideológico do estado e a teoria dualista.

Em suas análises, Saviani (2009) utiliza a curvatura da vara de Lênin para tensionar as verdades produzidas acerca do escolanovismo (em detrimento da pedagogia tradicional): do caráter científico-progressista, do caráter revolucionário e acerca da política educacional. Ao adotar tal imagética, Saviani curva intencionalmente a vara para o lado da pedagogia tradicional, afirmando-a como científica, porque dotada de metodologia – do desconhecido ao conhecido, revolucionária em seu surgimento e participativa-democrática. Para ele, quando a burguesia precisou utilizar a escola para todos como forma de questionamento, vertendo súditos em cidadãos, pode ser vista como revolucionária (ainda que sob um discurso de uma democracia burguesa). Do outro lado da vara, questionava o discurso “inovador” do escolanovismo, apontando sua faceta reacionária, porque afirmava as desigualdades, as diferenças, além do fato desta proposta pedagógica, em virtude de sua

ênfase nos processos, ter empobrecido os conteúdos e objetivos, priorizando os métodos e a “qualidade”.

O referido autor tensiona as produções e práticas pedagógicas tidas como não-críticas e crítico-reprodutivistas, apontando como um caminho possível (talvez o único, em sua visão): a teoria histórico-crítica. Em sua proposta marxista, Saviani concebe a educação como processo de trabalho, dotada de especificidade, histórica e mediadora da transformação social. Articula o processo de democratização da sociedade ao trabalho pedagógico, que se faz político em sua competência técnica, ou seja, concebe uma escola que cumpra sua função clássica, qual seja, a de transmissão-assimilação do saber sistematizado, garantia da transformação social, ainda que entenda que a escola faz parte do processo, não sendo exclusivamente responsável, pois atuaria como mediadora na luta de classes.

Ressaltamos que na pedagogia histórico-crítica, Saviani (2012) faz uma aposta, talvez baseado numa utopia, assim como Benjamin (1994), em suas teses sobre o conceito de história, onde discorre sobre o paraíso. Ambos apostam/desejam uma sociedade sem classes, sem dominados e senhores. Utopia, sonho, desejo, aposta. Itens que vislumbram, ainda que via mediação, uma escola e uma educação como caminhos a serem trilhados a fim de chegar ao destino: uma sociedade igualitária, democrática, onde **todos sejam iguais**.

Cumpre-nos questionar: em nome da igualdade, da democracia, do *slogan*: “escola para todos”, do direito à escola e à educação – que práticas temos produzido na contemporaneidade? Que processos engendramos em nome da garantia do direito à educação e à igualdade?

Diante desses questionamentos, buscaremos tensionar o discurso democrático-igualitário com o discurso do direito à diferença, presente, forte e dotado de uma lógica que busca a garantia de aceitação das multiplicidades: de sujeitos, subjetividades, identidades, minorias, escolhas sexuais, raça – vistos como direitos dos indivíduos.

Pierucci (1999) alerta para as ciladas que o discurso e a luta pela diferença podem implicitamente trazer em seu bojo. A leitura de suas análises nos remete ao grito de ordem militar: “esquerda-direita-volver!”. Em tempos de clamor por ordem face à violência engendrada cotidianamente em nosso meio e sociedade, o grito de ordem pela aceitação das diferenças individuais faz coro com o combate à violência.

Em tempos de busca desesperada pela paz, desejamos ardentemente o respeito pelas diferenças individuais, desenhadas como saída ao medo, à insegurança e ao desrespeito. Assim, no chamado Estado Penal<sup>1</sup>, assegurar o direito à diferença é uma “luz no fim do túnel” da humanidade, iluminada pelo discurso da “esquerda”.

O autor nos alerta para a cilada dessa luta tomada fortemente pela esquerda. Fazendo uma torção, que após sua leitura nos parece óbvia, o discurso da diferença surge da direita. De cunho conservador, a direita “pensa” a diferença e nós, ditos de esquerda, absorvemos a diferença como se fosse uma ideia e ideal de vanguarda, da pós-modernidade, quando ela pode ser reacionária e reafirmadora das desigualdades. Para Pierucci, “Entre a afirmação da diferença (constatada ou inventada) e sua rejeição (que é onde o racismo de consuma), medeia uma série de procedimentos discursivos tendentes a aumentar a distância entre os signos, a exacerbar a diferença, *a fazer funcionar a diferença [...]*” (1999, p. 27). Assim, a direita sempre reafirmou a diferença, e a esquerda sempre lutou pela igualdade. Limites que se embaralham quando o direito a ser diferente, o direito à diferença passa a ser exigido pelos “campos de luta” esquerdistas.

Pierucci aponta que a diferença, ou as diferenças, são da ordem da percepção imediata (cor, origem, cabelo, idade, etc.), e para “vermos” a igualdade temos que abstrair, ou seja, implica uma ação subjetiva, que é recusada em detrimento da informação sensorial, mediada, obviamente pelas práticas discursivo-formativas – diferença construída e produzida culturalmente. Em busca de identidades, segmentamos o todo, reforçando as desigualdades. Clamamos pelos direitos e estatutos: da criança, da juventude, do idoso, do negro, da mulher; repartimos o cidadão entre essas identidades, como se fossem estanques e diferenciadas. Afirmamos direitos exclusivos e deslocamos o foco da igualdade, de direitos universais – vitória da direita!

O alerta de Pierucci deve nos fazer refletir para os caminhos tomados ou ao menos, apontados como de responsabilidade da escola: absorver, discutir e aceitar as diferenças – todas elas. Assim, há que se pensar as múltiplas funções atribuídas à escola na contemporaneidade: pensar a diferença e a inclusão social, diversidade, formação de cidadãos, preparação técnica e formação de indivíduos. A que serve a escola? Que práticas têm sido produzidas com essa multiplicidade de funções? Ou somente perde-se a função clássica (formação)? Entendemos que os apontamentos dos limites, a crítica que potencialmente produzimos a partir dos paradoxais discursos da igualdade e da diferença, enfim, os tensionamentos da práxis educativa-política-pedagógica, ainda que se configurem como fundamentais, não bastam para uma efetiva mudança de paradigma. Há que se

propor, para além de programas de governo pautados em ideais civilizatórios, de formação de cidadãos, de valores éticos, de uma falsa e limitada ideia de igualdade – ou de diferença; propostas pedagógicas que possam ser efetivadas por um sistema nacional de educação (de cunho não apenas filosófico, mas prático), viabilizado por um orçamento e por políticas públicas que, de fato, se configurem como políticas e como públicas e que efetivem uma escola pública de qualidade.

## ESCOLA E VIOLÊNCIA: DO PROFESSOR AO ADOLESCENTE/ALUNO

Pensar a diferença e a igualdade torna-se um campo problemático em se tratando do adolescente em conflito com a lei. Cumpre pensar: como a escola pública tem lidado com esses adolescentes/alunos? As políticas educacionais devem abarcar a diferença: estar em cumprimento de medida socioeducativa, o que representa em muitos casos, adolescentes evadidos da escola; ou devem pensar na igualdade, visto que são, antes de tudo, adolescentes, cujos direitos estão assegurados pela Constituição Federal e pelo Estatuto da Criança e do Adolescente?

No bojo dessa discussão de direitos iguais *versus* direitos específicos, vemos uma crescente sensação de insegurança e medo, fruto da violência propagada pela mídia. Violência, medo, insegurança, ato infracional, direito, dever, lei, um amálgama complexo que afeta profundamente nossas formas de ser/estar no mundo, assim como afeta também as relações cotidianas no campo da escola.

No cotidiano escolar, na sala de aula, como os professores têm lidado com a violência, seja a personificada pelos ACL, a violência praticada contra os professores, a externa, a implícita? Que efeitos o aumento da violência no contemporâneo tem produzido nas práticas docentes?

A respeito da violência sofrida e cometida no meio escolar no Brasil, Silva e Scarlatto (2009), relatam, a partir de estudo sobre artigos que abordam este tipo de violência, que nos anos 80 prevaleciam as análises da depredação e danos aos estabelecimentos escolares. Do final dos anos 90 a 2000, o foco das pesquisas tem sido sobre as relações interpessoais agressivas entre os alunos e os agentes da instituição escolar. As autoras citam com formas de violência encontradas os artigos pesquisados: *bullying*, violência física, violência não-física tendo alunos como agentes protagonistas, violência não-física tendo a instituição escolar e seus agentes como protagonistas. Para as autoras, os professores têm de lidar cotidianamente com o desafio da violência e têm sua

saúde e sua vida em risco. Assim, as autoras propõem um curso que aborde a violência atual no contexto brasileiro, como forma do trabalhador docente melhorar suas relações no trabalho.

Silva e Ristum (2010) analisam a violência dirigida ao professor por alunos adolescentes em salas de aula inseridas em unidades de internação, relatando duas categorias de violência neste contexto: a implícita (na forma de olhares, expressão facial, gestos dirigidos aos colegas, carência de afeto) e a explícita (na forma de palavras, repressões e disputas de poder). As autoras apontam algumas consequências da violência presente na relação professor-aluno, dentre elas, as relacionadas à saúde física e mental dos profissionais: depressão e doenças da mente e do corpo e as relacionadas à atuação: insegurança, desestímulo, medo e dificuldades de relacionamento com os alunos.

Das pesquisas citadas, ressaltamos o fato de que tomam a violência e o seu aumento como algo dado, “verdade” irrefutável. Entendemos que é necessário colocar em análise o aumento da violência como produção, como construção dos modos de viver contemporâneos. Chesnais (citado por PERALVA, 2000), chama a atenção para o paradoxo: “[...] o fato de o sentimento de insegurança estar crescendo enquanto a violência, no sentido material e objetivo do termo, estaria, ao contrário, em franca redução” (p. 121). Para Peralva (2000), “[...] é importante fazer uma distinção entre as ameaças externas que eventualmente pesam sobre a integridade de cada um de nós e o sentimento de risco como experiência subjetiva” (p. 121).

Ainda que o aumento da violência possa ser questionado, o sentimento de insegurança e de que sensivelmente nos vemos vivendo continuamente em risco é facilmente “diagnosticável”, que o digam profissionais das áreas médicas e psicólogos, pois crescem os casos de síndromes<sup>ii</sup> (pânico, estresse pós-traumático, etc.).

O crescimento da violência urbana e da criminalidade, no interior do próprio processo em que se formou a democracia brasileira, constituem experiência complexa e multifacética, na qual pobres e ricos se encontram conjuntamente envolvidos. O problema é compreender melhor como os brasileiros coproduzem a violência de que são vítimas (PERALVA, 2000, p. 82).

Assim, diante do sentimento de insegurança, a inserção do ACL na escola pública - chamada aqui de inclusão compulsória, porque de direito passa a ser dever - pode ser vista como mais uma demanda de trabalho para o docente?



Assunção e Oliveira (2009) relacionam o processo de intensificação do trabalho nas escolas e a saúde/adoecimento dos professores. Como as políticas educacionais atuais focam a democratização da gestão escolar e vemos a contenção de gastos e restrição de recursos, o que tem, de acordo com os autores, como efeito, uma “[...] maior responsabilização dos trabalhadores, demandando maior autonomia destes, capacidade de resolver localmente os problemas encontrados, refletir sobre sua realidade” (p. 351). Assim, aos professores se exigem mudanças e adaptações que provocam efeitos sobre suas condições de trabalho, e a intensificação do trabalho afeta a saúde e pode provocar adoecimento.

Para os autores, a prática docente implica não somente as atividades em sala de aula, mas inclui relações com a família, comunidade, formando, podemos dizer, uma rede de atuação que tem como centro o professor. Dentre as questões citadas pelos autores, destacamos a violência presente nas vidas dos alunos e que passa a fazer parte da atuação do professor.

Se para o professor (e sua prática), a violência parece se refletir em intensificação e em adoecimento, de que forma tem se refletido na vivência do aluno/adolescente que cumpre medida socioeducativa? Entendemos que se trata de colocar em análise as práticas contemporâneas imersas na violência e risco, sejam elas dos professores, dos gestores, do próprio coletivo social e principalmente, do adolescente/aluno. Buscamos neste artigo, refletir sobre as práticas e políticas educacionais com foco no adolescente em conflito com a lei, no que tange à afirmação de suas diferenças e sua igualdade, enquanto “gente”.

Afirmamos uma pesquisa (no presente, ainda em construção) que privilegie as vozes desses adolescentes, suas próprias análises sobre a escola e as possíveis composições que podem ser produzidas nessa relação escola-aluno. Escapando do campo da afirmação da igualdade ou da diferença, acreditamos que mundos são produzidos a partir da entrada (ou retorno) do adolescente em conflito com a lei na escola, cumpre então, colocar em análise se estes “mundos” são suficientemente potentes para configurar a escola como espaço verdadeiramente político e público.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ARENDDT, Hannah. **A promessa da política**. Rio de Janeiro: DIFEL, 2008.

ASSUNÇÃO, A. Á. e OLIVEIRA, D. A. **Intensificação do trabalho e saúde dos professores**. Educ. Soc., Ago 2009, vol.30, n.º107, p. 349-372. Disponível em: [http://www.sielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0101-73302009000200003&lng=pt&nrm=iso](http://www.sielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302009000200003&lng=pt&nrm=iso)

BENJAMIN, Walter. **Magia e técnica, arte e política: ensaios sobre literatura história da cultura**. Trad. Sérgio Paulo Rouanet. 7. ed. São Paulo: Brasiliense, 1994. (Obras escolhidas v.1.).

BRASIL. **Estatuto da Criança e do Adolescente**. Lei Federal 8.069, de 13 de julho de 1990. Brasília: Secretaria de Estado dos Direitos Humanos, Departamento da Criança e do Adolescente, 2002.

LÖWY, Michael. *Walter Benjamin: aviso de incêndio: uma leitura das teses “Sobre o conceito de história”*. São Paulo: Boitempo, 2005.

PERALVA, Angelina. **Violência e democracia: o paradoxo brasileiro**. São Paulo: Paz e Terra, 2000.

PIERUCCI, Antônio Flávio. **Ciladas da diferença**. São Paulo: USP, Curso de Pós-Graduação em Sociologia: Ed. 34, 1999.

SAVIANI, Dermeval. **Escola e democracia: teorias da educação, curvatura da vara, onze teses sobre a educação política**. 41. ed. Revista. Campinas, SP: Autores Associados, 2009.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações**. 11. ed. rev. 1ª reimp. Campinas, SP: Autores Associados, 2012.

SCHEINVAR, Estela. **O feitiço da política pública: escola, sociedade civil e direitos da criança e do adolescente**. Rio de Janeiro: Lamparina/ Faperj, 2009.

SILVA, J.O.; RISTUM, M. **A violência escolar no contexto de privação de liberdade**. Psicologia, Ciência e Profissão, 2010, 30 (2), pp. 232-247.

SILVA, M.; SCARLATTO, E. C. **Violência em meio escolar no Brasil:** uma alternativa formativa para professores e futuros professores. Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação, v. 04, p. 07, 2009.

WACQUANT, L. **A segurança criminal como espetáculo para ocultar a insegurança social.** (Entrevista). Rio de Janeiro, 2005.

## NOTAS

---

<sup>i</sup> Wacquant (2005) utiliza o termo Estado Penal como aquele que prioriza o atendimento às demandas por segurança e prisões, portanto, imerso nos discursos de violência, em detrimento às demandas sociais.

<sup>ii</sup> “O biopoder que antes era exercido em espaços fechados com a função de correção ou ortopedia, agora age de modo mais sutil, a céu aberto, interferindo diretamente na produção dos modos de viver, inventando novos modos de aprisionamento da vida” (ABREU, 2011). De acordo com a autora, a medicalização e a judicialização podem ser vistos como estratégias do biopoder no contemporâneo.