



ESCOLARIZAÇÃO DE ADOLESCENTES EM PRIVAÇÃO DE LIBERDADE: ANÁLISE DO TEMA EM UMA AMOSTRA DE PERIÓDICOS

EDUCATION OF ADOLESCENTS DEPRIVED OF FREEDOM: ANALYSIS OF THE SUBJECT IN A SAMPLE OF PERIODICALS

Débora Cristina Fonseca¹

Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho", UNESP- Rio Claro - Brasil

Resumo

Analisa-se o processo de escolarização de adolescentes em privação de liberdade, com base em uma pesquisa bibliográfica em uma amostra de periódicos. A análise se amparou na perspectiva dos Direitos Humanos e nos constructos teóricos da Psicologia Social sócio histórica. Indica-se que o modelo educativo, utilizado no contexto de privação de liberdade, se configura como similar ao do ensino regular oferecido nas escolas inseridas na comunidade, o que parece dificultar a efetivação do direito à educação dos jovens privados de liberdade e uma prática educacional que melhor levasse em conta a especificidade do contexto, do perfil e da realidade objetiva e concreta dos alunos. A escolarização de adolescentes em privação de liberdade é abordada nos artigos nos sentidos do direito e da obrigatoriedade/dever. Para os adolescentes pesquisados a escolarização em privação de liberdade assume predominantemente o sentido de obrigatoriedade/dever. Os dados indicam a vivência de contradições e conflitos entre o direito e a obrigatoriedade e uma fragilidade do processo educacional enquanto formação do sujeito autônomo. São indicados também problemas relativos à formação dos professores para o trabalho no contexto de privação de liberdade. Conclui-se, com base nos dados das pesquisas dos artigos, que predominam práticas pouco efetivas em termos da formação humana condizente à transformação da realidade concreta. Os adolescentes em privação de liberdade tendem a não ser reconhecidos como sujeitos de direitos. A visão legalista tende a se sobrepor à da garantia do direito.

¹ Psicóloga, Mestre e Doutora em Psicologia Social pela PUC/SP, Docente na área de Psicologia da Educação e Pesquisadora do programa de Pós graduação em Educação/UNESP Rio Claro, linha de pesquisa **Educação: Políticas, Gestão e o Sujeito Contemporâneo**. deboracf@rc.unesp.br



Esta análise se faz presente na maior parte dos artigos, ainda que com maior ou menor ênfase, ou ainda, evidência na base empírica de suas respectivas pesquisas, cujos recortes teórico-metodológicos são distintos.

Palavras-Chave: Escolarização em Privação de Liberdade; Direitos Humanos; Estatuto da Criança e do Adolescente; Educação.

Apoio: Pró-Reitoria de Pesquisa/Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (Prope/UNESP)

Abstract

This work analyzes the process of education of adolescents deprived of freedom, based on a literature review of a sample of periodicals. The analysis is based on a perspective of Human Rights, and on the theoretical constructs of social and historical Social Psychology. It indicates that the educational model used in the context of deprived freedom is similar to that of regular education offered in schools within the community, which appears to hinder the effective implementation of the right to education for young people with deprived freedom, and of an educational practice that would better take into account the specific context, profile, and objective and concrete reality of the students. In the articles studied, the education of adolescents deprived of freedom is addressed from a perspective of right and obligation/duty. For the adolescents researched, education in the context of deprived freedom is mainly associated with a sense of obligation/duty. The data indicate the existence of contradictions and conflicts between right and obligation, and a fragility of the educational process as a training of the autonomous subject. Problems are also indicated in relation to the training of teachers to work in the context of deprived freedom. It is concluded, based on the data from the literature review, that there is a prevalence of ineffective practices in terms of a human training that is in keeping with the transformation of the concrete reality. Adolescents deprived of freedom tend not to be recognized as subjects with rights. A legalistic view tends to obscure that of the guarantee of the right. This analysis is present in the majority of the articles, some with greater emphasis and others with less, or is seen in the empirical basis of their respective studies, which differ in their theoretical and methodological approaches.

Key words: Education in a context of Deprived Freedom; Human Rights; Statute of the Child and Adolescent; Education.

ESCOLARIZAÇÃO DE ADOLESCENTES EM PRIVAÇÃO DE LIBERDADE: ANÁLISE DO TEMA EM UMA AMOSTRA DE PERIÓDICOS



Introdução

Historicamente, as políticas públicas no Brasil, nas mais diversas áreas (Educação, Saúde, Social, Trabalho e outras), sempre estiveram atreladas à uma visão assistencialista e de manutenção do *status quo*, o que na prática se traduz pela elegibilidade de governantes que discursam pela igualdade social, reproduzindo o discurso da modernidade e do liberalismo (SANTOS, 1994), mas que pouco tem se refletido nas práticas voltadas à população em desvantagem social e, portanto, vulneráveis aos vários problemas presentes na sociedade.

No entanto, leis aprovadas a partir de mobilizações populares, como a Constituição de 1988 e o Estatuto da Criança e do Adolescente (BRASIL, 1990) tentam reverter o quadro das políticas públicas, referendando os direitos fundamentais da pessoa humana e priorizando necessidades evidentes da população marginalizada, sem acesso a serviços/programas que garantam condições dignas de sobrevivência, recuperando o sentido de cidadania como direito humano.

A Constituição brasileira, aprovada em 1988, traz para o cenário nacional uma condição de cidadania com direitos claros e obrigações definidas, principalmente quanto ao papel do Estado e responsabilidade de controle sobre estas políticas pela própria população. Em 1990 ocorre a implementação da Constituição com a lei 8.069, de 13/07/90 que criou o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) visando garantir direitos a essa população e à sua condição de cidadão em desenvolvimento nas políticas públicas. Em 2006 deu-se a aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (BRASIL, 1996) que proclama direitos de qualidade do ensino na área da Educação.

Na área da Educação, tem-se buscado entender o papel da educação enquanto processo emancipatório e, para tanto, tem-se discutido novas metodologias de trabalho que possibilitem o ensino-aprendizagem como um processo que tenha sentido no cotidiano de quem aprende e que contribua tanto para autonomia do coletivo de alunos como para as transformações sociais (SAVIANI, 2003). Discute-se o papel político e sua relação com a economia na construção de políticas educacionais, passando pela dimensão da formação dos profissionais da educação.

A implementação dessa nova perspectiva ainda não é uma realidade, considerando-se que mudanças nos processos educativos e de respeito aos Direitos Humanos não dependem apenas de um aparato legal, mas sim de mudanças econômicas, culturais e de concepções de homem e de mundo, portanto, de um processo social e histórico, que processualmente possibilite mudanças amplas, quer seja na totalidade da realidade concreta, quer seja nas especificidades das práticas educacionais, particularmente das existentes no contexto de privação de liberdade.



ECA e Educação

A compreensão de Educação como um direito fundamental de todos os homens ainda não se constituiu plenamente, sendo que para muitos este direito consiste em um privilégio cedido a alguns. Segundo a Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (BRASIL, 2010) 9,7% da população brasileira são analfabetos, ou seja, 14,1 milhões entre os que têm mais de 15 anos não sabem ler e escrever. Esses dados parecem evidenciar que o Brasil ainda não foi capaz de desenvolver políticas públicas de educação efetivas, ou seja, que não apenas incluam na escola, mas possibilitem a permanência dos alunos no sistema de ensino. Ainda, se considerarmos que não estão incluídos nestes dados aqueles considerados pelo IBGE como analfabetos funcionais (sabem escrever apenas o próprio nome), o índice de pessoas que não sabem de fato ler e escrever aumentaria drasticamente.

Da mesma forma, podemos pensar em relação às crianças e adolescentes, considerados sujeitos de direitos, em condição peculiar de desenvolvimento, conforme consta no art. 3º. do ECA:

A criança e o adolescente gozam de todos os direitos fundamentais inerentes à pessoa humana, sem prejuízo da proteção integral de que trata esta lei, assegurando-se-lhes, por lei ou por outros meios, todas as oportunidades e facilidades, a fim de lhes facultar o desenvolvimento físico, mental, moral, espiritual e social, em condições de liberdade e de dignidade. (BRASIL, 1990)

A condição de sujeito de direitos no nível jurídico-institucional aponta para uma condição especial da criança e do adolescente, a de sujeito em desenvolvimento. Os artigos terceiro, quarto e quinto do ECA, indicam a efetivação do artigo 227 da Constituição Federal, dispendo sobre a responsabilidade e a garantia de prioridades na efetivação dos direitos referentes à vida, à saúde, à alimentação, à **educação**, ao esporte, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária. (grifo nosso)

Desta forma, fica explícita a preocupação e a definição enquanto direito, do pleno desenvolvimento de adolescentes/jovens em condições dignas, ou seja, que tenham condições de acesso aos serviços públicos de qualidade em diferentes áreas, tais como saúde, educação, lazer, moradia e outras. Ou seja, que garantam o pleno desenvolvimento biopsicossocial e ético de crianças e adolescentes, independente de sua origem social e que os coloquem, de fato, na condição de sujeitos.



Tais transformações dependem de políticas públicas, principalmente educacionais, que garantam esses direitos previstos na lei, tais como o acesso e permanência na escola de todas as crianças e adolescentes.

As definições previstas no ECA parecem abarcar as discussões, estudos e teorias de desenvolvimento propostos por pesquisas do mundo todo. A psicologia do desenvolvimento e da educação, em suas bases sócio históricas, também contribuíram para esta nova concepção social e legal sobre criança e adolescente.

Autores que discutem o desenvolvimento humano, processos educacionais e de ensino-aprendizagem tais como Leontiev (1978), Vigotski, (1995/1993), Saviani (2003), têm sido utilizados para fundamentar práticas cotidianas de educação e de programas desenvolvidos por escolas, mas nem sempre de forma correta.

Vigotski (1995/1993), ao discutir o tema, aponta como um dos principais problemas das concepções tradicionais, sua incapacidade em considerar o desenvolvimento humano como um processo histórico e social. Para ele, as perspectivas tradicionais/desenvolvimentistas permanecem na simplificação do processo, considerando-o como natural e mecânico, confundindo o natural e o cultural, o natural e o histórico, o biológico e o social no desenvolvimento psíquico. Ou seja, a visão tradicional tem uma compreensão errônea do objeto que estuda, e dela resulta a ideia de desenvolvimento como junção de elementos separados que, em cada etapa do desenvolvimento, direcionará o comportamento, baseando-se, geralmente, em evidências externas, mecânicas e cronológicas (característico de idade determinada), numa perspectiva linear, diferentemente de sua compreensão como uma unidade. Desta forma, os autores mais progressistas, tais como Leontiev (1978) e Vigotski (1995/1993), entendem que para o pleno desenvolvimento humano são necessários processos educativos amplos e ricos do ponto de vista social e cultural, que permitam a apropriação da cultura e dos processos sociais de forma crítica.

O ECA, ao tratar do direito à educação, aponta de forma mais ampla para seu desenvolvimento não restrito à escola, na perspectiva de que a aprendizagem se dá na interação com o meio, com a cultura, sendo constitutiva da identidade dos sujeitos (CIAMPA, 1987).

Nesta perspectiva, os trabalhos voltados para crianças e adolescentes deveriam ser respaldados pelo cuidado ao desenvolvimento, pensando não apenas no desenvolvimento biológico, mas também no desenvolvimento social, cultural, educacional e psicológico, considerando assim a realidade de cada população e de sua história de vida. Todo e qualquer programa voltado para a infância e adolescência, nesta lógica, deveria ser pensado a partir de teorias do desenvolvimento que considerem os elementos que possibilitem pensar nos processos educativos como processos de emancipação dos sujeitos.

Neste novo cenário legal, a educação e suas instituições, ganharam *status* de grande instrumento de transformação da realidade e assim, o



“reconhecimento” social de seu papel. No entanto, este suposto reconhecimento social e a aprovação de leis que obrigaram as mudanças radicais em alguns serviços abriram espaço para que instituições totais² (GOFFMAN,1999), se travestissem de funções educacionais, mantendo práticas que se conformam em inclusão perversa, ou seja, processos de exclusão disfarçados de cuidados, mas que se configuram como práticas de exclusão e de doutrinação dos corpos (FOUCAULT, 2004), como parecem constituir-se as práticas da Fundação Casa (Fundação Centro de Atendimento Socioeducativo ao Adolescente), antiga Fundação do Bem Estar do Menor (FEBEM) no Estado de São Paulo.

Educação e Privação de Liberdade

O Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) aponta, em seus artigos 121, 123 e 124, abaixo citados, os direitos que devem ser garantidos aos adolescentes em privação de liberdade (BRASIL, 1990):

Art. 121 A internação constitui medida privativa de liberdade, sujeita aos princípios da brevidade, excepcionalidade e respeito à condição peculiar de pessoa em desenvolvimento.

Art. 123 parágrafo único: durante o período de internação, inclusive provisória, serão obrigatórias atividades pedagógicas.

Art. 124 são direitos do adolescente privado de liberdade, entre outros o seguinte: **XI – receber escolarização e profissionalização**” (grifo nosso)

No Estado de São Paulo, a instituição responsável pelo cumprimento destes artigos é a Fundação Casa. Esta instituição tem por

(...) missão primordial [proclamada] aplicar em todo o Estado as diretrizes e as normas dispostas no Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) e do Sistema Nacional de Atendimento Sócioeducativo (Sinase), promovendo estudos e planejando soluções direcionadas ao atendimento de adolescentes autores de atos infracionais, na faixa de 12 a 21 anos (SÃO PAULO, 2009, p.1).

Neste sentido, em nome do Estado e da sociedade, priva de liberdade os adolescentes autores de atos infracionais, com o objetivo de reeducá-los/discipliná-los para a vida em sociedade, (des) respeitando direitos básicos de sobrevivência com dignidade, livre de ambientes constrangedores e de

² Consideramos as características das instituições totais definidas por Goffman(1999), entendemos as instituições de privação de liberdade, como a Fundação Casa, por encontrarmos na análise desta instituição muitos elementos discutidos pelo autor, entre eles o fato dessas restringirem a conversa entre as fronteiras e na transmissão de informações, sobretudo quanto aos planos dos dirigentes para os internos, o que acarreta no desenvolvimento de dois grupos sociais e culturais diferentes.



tortura/espancamentos. Constitui-se em um aparato do Estado, assim como outros (prisões, manicômios e outros), que em nome de cumprir um dever disciplinar, desrespeita direitos fundamentais do cidadão, constituindo-se em um espaço contraditório para a sociedade.

Entendido esses direitos, analisados e confrontados com a prática, é possível observar que muitos adolescentes têm recebido a medida de privação de liberdade como primeira alternativa e não como último recurso, conforme previsto no ECA, que acaba tendo como agravante a não brevidade da medida. É notadamente sabido que, pela ausência de programas para execução das demais medidas socioeducativas (ausência do Poder Público), a medida de privação de liberdade tem se constituído como regra.

Com relação à situação dos adolescentes em privação de liberdade no Estado de São Paulo, pesquisa realizada em 2006 pela própria Fundação Casa (SÃO PAULO, 2006) com seus internos indicava que a maioria dos adolescentes se encontrava entre 15 e 17 anos; quando da entrada na instituição se verifica 14% com ensino fundamental I; 71% ensino fundamental II; 15% ensino médio e 1% outras respostas. Com o processo de escolarização ocorrido dentro da unidade o quadro se mostrava, no momento da pesquisa, com 9% no ensino fundamental I; 59% no ensino fundamental II; 27% ensino médio e 5% outras respostas, sugerindo um aumento na escolarização durante a privação de liberdade (SÃO PAULO, 2006). No entanto, um percentual grande continuou no ensino fundamental I e II (68%) (SÃO PAULO, 2006), o que nos faz questionar como tem ocorrido este processo de escolarização, se de fato tem se constituído em um instrumento de emancipação; ou ainda, se tem sido permeado por conhecimentos contextualizados com a realidade dessa população. Se considerarmos que os adolescentes em privação de liberdade não têm a possibilidade de escolha sobre “frequentar ou não a escola”, como justificar a inexpressividade do número de adolescentes que avançaram para o ensino médio?

Com a LDB (BRASIL, 1996), o ensino médio passa a ser considerado como etapa final da educação básica e várias reformulações foram feitas, com os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) no sentido do acesso e permanência de um número maior de adolescentes na escola. No entanto, estas reformulações não abarcam um quadro mais geral de políticas de atendimento a crianças e adolescentes e acabam impossibilitando o acesso desses ao ensino fundamental e principalmente ao ensino médio. Além da escola inserida na comunidade, espaços que também desenvolvem o trabalho de escolarização de adolescentes, como a Fundação Casa, parecem continuar numa lógica de educação bancária (FREIRE, 2001), assistencialista e punitiva. Essa instituição, na maioria de suas unidades, desenvolve o ensino fundamental e médio dentro do espaço da própria unidade, dada a condição do adolescente, sendo o trabalho de responsabilidade de professores da rede regular de ensino público do Estado de São Paulo. Neste espaço, parecem trabalhar a mesma proposta desenvolvida nas



salas de aula da escola inserida na comunidade, tanto no que se refere aos objetivos, conteúdo e possivelmente à metodologia³.

Esta situação é, *a priori*, coerente com o ECA e com os direitos humanos de crianças e adolescentes, uma vez que o adolescente em privação de liberdade tem o direito de acesso à mesma educação oferecida a todos os alunos adolescentes em sua faixa etária e série. No entanto, algumas questões se colocam para reflexão: estes adolescentes não estariam numa condição peculiar de desenvolvimento, uma vez que se encontram privados do direito de ir e vir, de ter contato e apoio direto de sua família e a outros recursos da comunidade? Tal condição não seria merecedora de um planejamento adequado à sua realidade de manter-se 24 horas no mesmo lugar? Não seria necessária uma proposta articulada ao contexto, que lhe possibilitasse a formação de uma consciência crítica e um conteúdo que fizesse sentido? Será que realmente existe um trabalho de formação/escolarização tal como ocorre na escola pública inserida na comunidade? Se não existe, quais fatores estarão interferindo neste processo? Como os professores que, cotidianamente adentram as dependências da instituição compreendem o seu trabalho? Será que os profissionais e professores consideram que adolescentes que cometeram atos infracionais são merecedores de direitos que possibilitem o seu desenvolvimento pleno, ou seja, como eles compreendem os Direitos Humanos no contexto de privação de liberdade?

A escolarização em privação de liberdade

Em levantamento bibliográfico realizado no *SciELO - Scientific Electronic Library Online*, plataforma que agrega os principais periódicos científicos indexados/publicados no Brasil e na América Latina, e em obras disponíveis que retratam resultados de pesquisas sobre o tema, publicados nos últimos 20 anos (considerando-se que o ECA foi aprovado e vigora a aproximadamente 22 anos), foi possível perceber um número bastante reduzido de pesquisas sobre a escolarização em privação de liberdade. O quadro se torna ainda mais inexpressivo quando se refina a busca para o adolescente/jovem em privação de liberdade. Sobre a educação e ou escolarização em privação de liberdade de adolescentes foi possível localizar apenas onze artigos, sendo todos posteriores à década de 2000.

A pesquisa teve como objetivo analisar como o direito fundamental à educação/escolarização previsto no ECA está sendo garantido aos adolescentes em privação de liberdade.

Na leitura do material pesquisado, buscamos investigar e refletir sobre a forma como são garantidos os Direitos Humanos de adolescentes em situação de privação de liberdade. Se as propostas educativas estariam embasadas e coerentes com a concepção de criança e adolescente proposta pelo

³ Pesquisa realizada pelo Ministério da Justiça em 2002.



ECA. Também, buscamos apreender como os professores/educadores e a instituição garantem este direito, considerando-se o contexto diferenciado, ou seja, como vivenciam e trabalham pedagogicamente nesta realidade diferenciada de formação dos alunos.

Contexto da pesquisa

Em levantamento oral com professores da rede pública, foi possível saber que, de forma geral, nos municípios onde existem as Unidades de Internação, os professores da rede pública estadual de ensino se candidatam a ministrar aulas na unidade. Dentre os inscritos, a Direção Regional de Ensino realiza uma seleção, não sendo muito claros os critérios utilizados para esta seleção (cada diretoria estabelece seus critérios). As aulas dentro das unidades seguem a mesma carga horária da escola (cinco horas diárias), sendo obrigatória a frequência e permanência dos alunos/internos. No cotidiano, entendido na perspectiva apontada por Heller (1989), como o espaço que deixa de representar segurança, liberdade, movimento, descoberta e expansão para se transformar em elemento de confinamento, se materializa sua inserção na escola. Ou seja, a cada momento que o adolescente sai da sala de aula tem que se submeter à revista pessoal, sendo este procedimento justificado pelo fato de estarem em manuseio de “objetos considerados perigosos” pela instituição, quais sejam, lápis e canetas.

O professor precisa se adequar a estas exigências e cumprir as regras da instituição, se submetendo à autoridade/poder dos agentes de segurança, bem como a contagem/conferência do material utilizado em aula, assim como, não permitir que alguns diálogos ocorram entre os alunos ou mesmo que possam fazer desenhos associados ao “mundo do crime”.

Na leitura dos documentos oficiais, nenhuma informação a respeito destas regras é explicitada. Segundo alguns professores, eles aprendem essas regras no cotidiano, geralmente com os agentes de segurança que permanecem na porta da sala de aula durante todo o tempo.

Após o período de aula, como permanecem 24 horas e por estar previsto no ECA outras atividades pedagógicas, o adolescente/jovem passa a frequentar outras atividades, desenvolvidas pelos agentes de educação, aparentemente sem nenhuma vinculação ou articulação com o que foi trabalhado pelos professores em sala de aula (escolarização formal).

Análise e discussão dos dados

Os artigos que tratam de pesquisas empíricas e/ou teóricas sobre a escolarização em privação de liberdade, buscam, em sua maioria refletir sobre a real possibilidade de se cumprir este direito e as possíveis saídas para o cumprimento da medida. (ZANELLA, 2010, 2011; ONOFRE, 2011; SOUZA, 2006; TABORDA, 2009; ESTEVAM, COUTINHO E ARAÚJO, 2009; COUTINHO et al,



2011; TEIXEIRA e ONOFRE, 2009; SILVA e RISTUM, 2010). Entre estes, apenas três pesquisas foram realizadas diretamente com os adolescentes em cumprimento de medida socioeducativa de privação de liberdade (COUTINHO et al, 2011; ESTEVAM, COUTINHO E ARAÚJO, 2009; TEIXEIRA e ONOFRE, 2009), as demais foram realizadas com profissionais/professores ou são pesquisas bibliográficas.

Silva e Ristum (2010) realizaram pesquisa empírica com professores da rede municipal de ensino que ministravam aulas para o ensino fundamental em uma unidade da Fundação Casa. Na referida escola havia “180 adolescentes, matriculados em onze turmas e oito professores atuando em salas de aula” (SILVA e RISTUM, 2010, p. 238).

As pesquisadoras puderam identificar grande parte da rotina existente na unidade, confirmando aquilo que apontamos anteriormente sobre as regras de segurança (permanência do agente de segurança na porta da sala e de controle sobre o material). O mesmo foi constatado por Teixeira e Onofre (2009), quando puderam observar a dinâmica cotidiana dos adolescentes em uma unidade da Fundação Casa considerada como modelo. Segundo as autoras:

Quando não estavam em sala de aula, com os seus cabelos raspados, andavam cabisbaixos pelo pátio, pedindo permissão e licença para fazer as mais simples das atividades do dia-a-dia. Retirar-se da sala de aula ou a ela retornar, só com autorização dos agentes de segurança, após serem revistados. Não podiam usar gírias, falar alto e quaisquer atitudes e gestos que indicassem “desordem” ou desrespeito às normas e regras da instituição, eram punidas com a ameaça de se chamar novamente para a porta da sala de aula o agente de segurança. Aos olhares inspecionadores, vigilantes e sancionadores dos agentes de segurança seguiam-se as rotinas das aulas nessa Unidade de Internação da Fundação CASA, sendo cada atitude observada, registrada e sancionada. (TEIXEIRA e ONOFRE, 2009, p.169)

Outro aspecto que se destaca nas pesquisas, se refere a uma associação entre baixa escolarização e envolvimento com o ato infracional. Zanella (2010) analisa as principais explicações existentes para o fracasso escolar de adolescentes em geral e em privação de liberdade. Em suas considerações, concorda com a análise feita por Angelucci et al (2004), que indica quatro vertentes explicativas, a saber:

O fracasso escolar como problema psíquico, de responsabilidade das próprias crianças e famílias; o fracasso escolar como um problema técnico em que a culpa recai sobre o professor; o fracasso escolar como questão institucional que responsabiliza a lógica excludente da educação escolar e, por fim, o fracasso



escolar como questão política, como resultado da opressão da cultura escolar dominante que não considera a cultura popular. (ANGELUCCI et al, 2004 apud ZANELLA, 2010, p. 5)

Considerando-se a especificidade do contexto de privação de liberdade e o histórico de vida dos sujeitos, a primeira vertente parece ser a mais aceita entre os professores/instituição, o que nos indica uma visão bastante conformista, tendo em vista que o sistema se desresponsabiliza pelo processo educativo a ser desenvolvido na instituição. Corroborando a esta explicação, a pesquisa realizada por Assis (2001) mostra que os próprios adolescentes concordam com esta explicação e se atribuem a responsabilidade pelo fracasso escolar. Nesta mesma perspectiva, Pereira e Sudbrack (2009) apontam que esses jovens vivenciam na escola um sentimento de não pertencimento, ou o que Adorno (1991) chamou de desterritorialização.

Neste sentido, Teixeira e Onofre (2009) consideram que a trajetória escolar de adolescentes em privação de liberdade se constitui de duas experiências distintas:

(...) uma de “exclusão” e outra marcada por uma inclusão imposta, que posteriormente, contribuirá para a sua exclusão nos espaços escolares, decorrentes das discriminações e dos estigmas que marcam a vida de muitos jovens que um dia foram internos da Fundação Casa. (p.177)

o que para Adorno (1991) se constituirá em um outro tipo de territorialização a “reterritorialização, como por exemplo, no microterritório da delinquência” (TEIXEIRA e ONOFRE, 2009, p.175)

Também se constituiu em um aspecto do processo de escolarização em privação de liberdade o que Zanella (2010) atribui ao sentido que a escola tem para a maioria dos adolescentes/jovens que frequentam as escolas públicas e, por extensão, os que estão privados de liberdade. A autora constatou, através de relatórios elaborados por adolescentes em um programa de Socioeducação, na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (EJA), que esses evidenciavam situações de “agressões físicas e verbais, discriminação, ofensas diversas”, ainda “discriminação pela roupa, condição social, aparência física, racismo, etc.” (ZANELLA, 2010, p. 9).

As diferentes formas de manifestação de violência parecem presentes no cotidiano dos jovens de escolas públicas. Sobre o mesmo tema, não encontramos pesquisas em que os adolescentes em privação de liberdade tenham se manifestado sobre formas de violência vivenciadas, mas, é possível identificar nas entrelinhas dos relatos de pesquisa, que a própria rotina estabelecida nos estabelecimentos de privação de liberdade constituir-se-iam em formas de violência explícita (por exemplo, o comportamento de submissão imposto em



todas as unidades da Fundação Casa – andar de cabeça baixa e só se referir aos demais como senhor e senhora) e implícita (por exemplo: o aluno, mesmo ainda não estando alfabetizado é obrigado a copiar tudo que o professor escreve na lousa – os alunos não precisam aprender mas são obrigados a copiar).

Entretanto, encontramos a pesquisa de Silva e Ristum (2010) que buscou compreender a violência vivenciada e interpretada por professores dentro de uma unidade de privação de liberdade de adolescentes. Segundo as autoras, foi possível organizar as respostas dos professores em cinco blocos temáticos: “expressões associadas à ideia de violência escolar, formas de manifestação da violência em sala de aula, experiências de violência vivenciadas pelos professores e relação que estabeleciam entre violência e sua atuação em sala de aula” (SILVA e RISTUM, 2010, p. 240).

Interessante notar os subtemas “formas de manifestação da violência em sala de aula, experiências de violência vivenciadas pelos professores” que no imaginário social, esses elementos parecem não fazer parte da rotina de uma sala de aula em uma unidade prisional, tendo em vista o grande aparato de segurança. Entretanto, é possível perceber no relato dos professores que a violência ocorre de formas não contornáveis por estes mecanismos. Ou seja, que a violência simbólica continua a perpassar as relações, sendo até mesmo, forjada pelas tentativas de disciplinamento da subjetividade humana.

Sobre as manifestações de violência mais relevantes dirigidas a professores, os sujeitos relataram: “expressões faciais, palavras intimidadoras, olhares” (SILVA e RISTUM, 2010, p. 241), também se referiram as mesmas formas de manifestação de violência entre seus pares, o que foi interpretado pelas autoras como um “possível nivelamento, por parte dos adolescentes/jovens, das figuras do professor e dos colegas, indicando que o exercício do papel do professor não lhe confere autoridade que o diferencie da posição dos alunos” (Idem, p. 241) e que “desta forma, as palavras intimidadoras e os olhares relatados pelos professores podem ser caracterizados como elementos de ameaça que repercutem em suas atuações em sala de aula.” (Idem, p. 242)

Sobre as propostas pedagógicas e o preparo dos professores para o trabalho com adolescentes em privação de liberdade Onofre (2011) discute em sua pesquisa que a formação universitária não prepara o professor para trabalhar em contextos diferenciados, e que este vivencia a contradição entre a cultura acadêmica, a cultura escolar e a experiencial. Desta forma, os professores indicam em seus depoimentos o despreparo para o exercício da docência nos espaços de privação de liberdade, como evidencia o trecho a seguir:

(...) quando chegamos, recebemos algumas informações assistimos a algumas aulas, mas aprendemos no sufoco. Nossas experiências lá de fora ou da faculdade em nada nos ajudam. Aqui não existe atividade com a comunidade - o limite é a muralha. (ONOFRE, 2011, p. 40).



A autora compara a entrada do professor no sistema educacional prisional à entrada do aluno no sistema prisional, em suas palavras:

Tomando como referência o espaço prisional, é importante considerar que os professores passam por um processo semelhante ao da chegada do novato na prisão, quando lhe são passadas as “regras da casa” pela equipe dirigente, no processo denominado “boas-vindas”. Trata-se de um momento em que o professor avalia sua condição de duplamente iniciante: como professor em um espaço com características próprias, onde rapidamente deve aprender a sobreviver, e onde percebe a importância de buscar saberes, não só para lidar com diferentes culturas, mas para lidar com conflitos e dilemas para os quais não foi preparado na formação inicial e nem em experiências em outros espaços escolares. (ONOFRE, 2011, p. 40)

A formação universitária do professor não o prepara suficientemente para o trabalho efetivo na escola e, menos ainda para o cenário de privação de liberdade, sendo sua atuação, no caso das escolas em unidades prisionais, mediada por valores, conceitos e preconceitos do ser humano professor, aprendidos em sua história de vida, os quais a formação profissional parece não conseguir atingir, no sentido de possibilitar outros olhares ou outros modos de conceber a educação formal/informal. Entretanto, Zanella (2010) afirma que no Estado do Paraná os professores são preparados para atuarem em um espaço de privação de liberdade. Segundo a autora, a rotina é exaustivamente trabalhada, não sendo permitido aos professores discutir com os alunos casos pessoais e ou de envolvimento com o tráfico, com drogas ou violência contra outras pessoas, sob a alegação de que “os adolescentes utilizam-se de histórias verídicas para ameaçar o professor e colegas de maneira velada”. (ZANELLA, 2010, p. 16)

A autora considera ainda que os professores “necessitam reaprender a mediar”, sendo que:

Os momentos coletivos viabilizados entre professores e demais profissionais da Equipe Multidisciplinar (psicólogos, assistentes sociais, pedagogos, terapeutas ocupacionais, educadores sociais, enfermeiros) permitem um fazer pedagógico que está para além da relação com a avaliação do ensino-aprendizagem. Entretanto, essa troca cotidiana acaba por refletir nas situações de aprendizagem, fazendo com que os adolescentes consigam superar as dificuldades e a relação insatisfatória com a escola. (ZANELLA, 2010, p. 16).



Sobre a proposta pedagógica, as pesquisas e os documentos oficiais indicam ser a mesma trabalhada com adolescentes inseridos em escolas da comunidade, sendo, portanto, os mesmos conteúdos normatizados para o ensino regular e para as séries cursadas pelos adolescentes/jovens, sem considerar a realidade dos que adentram a instituição de privação de liberdade (muitos são semi-alfabetizados, vivenciaram longos períodos fora da escola, e conseqüentemente, a escola parece não ter sentido para esses jovens, entre outras questões). Desconsiderando o contexto, as explicações sobre o fracasso escolar recaem na primeira vertente apontada por Angelucci (2004) e anteriormente discutida neste texto, culpabilizando o sujeito por seu próprio fracasso.

Zanella (2010) e Onofre (2011) avaliam a necessidade de se pensar em uma proposta pedagógica amparada nas Diretrizes Curriculares para a Educação de Jovens e Adultos (EJA), tendo em vista que um parecer do Conselho Nacional de Educação considera estas diretrizes bastante adequadas ao trabalho em contextos de privação de liberdade, como se pode observar em um trecho do parecer transcrito por Onofre:

Compreendendo a educação como um dos únicos processos capazes de transformar o potencial das pessoas em competências, capacidades e habilidades, e o educar como ato de criar espaços para que o educando, situado organicamente no mundo, empreenda a construção do seu ser em termos individuais e sociais, o espaço carcerário deve ser entendido como um espaço educativo, ambiente socioeducativo. Assim sendo, todos que atuam nessas unidades – dirigentes, técnicos e agentes – são educadores e devem estar orientados nessa condição. Todos os recursos e esforços devem convergir, com objetividade e celeridade, para o trabalho educativo. (Parecer CNE/CEB nº 4/2010, p.14 apud ONOFRE, 2011).

Consideramos que esta mudança de perspectiva é fundamental para mudanças efetivas na escolarização de jovens privados de liberdade, mas que só ocorrerá quando os professores tiverem possibilidade de refletir e construir coletiva e autonomamente (VIGOTSKI, 2006; LEONTIEV, 1978) outros modos de educação formal, estando preparado para o diálogo e para a pesquisa, de modo a considerar o sujeito de direitos, na condição peculiar de desenvolvimento (BRASIL, 1990), na relação pedagógica.

Considerações Finais

Buscamos compreender como o direito à educação tem sido garantido aos adolescentes que se encontram privados de liberdade. Nossa



análise partiu dos referenciais teóricos da Psicologia Social que compreendem o indivíduo e a condição humana como socialmente produzidos e os referenciais da educação que possibilitam ampliar a visão crítica das políticas públicas e do processo educativo, como principais mediadores na constituição do sujeito em busca de sua emancipação. Quanto aos Direitos Humanos, entende-se que vivenciamos um movimento de mudanças normativo-legais, que evidenciam a necessidade de se criar uma cultura dos Direitos Humanos (MONDAINI, 2009), cujas leis mais recentemente aprovadas são produtos desta nova cultura, ao mesmo tempo em que buscam corroborar com as mudanças necessárias para que as sociedades respeitem/garantam condições dignas de sobrevivência a todos (FONSECA, 2008; PINO, 2007).

Amparando-nos nestes pressupostos teóricos, pudemos evidenciar que a mudança na realidade concreta ainda não se efetivou, tanto do ponto de vista das concepções predominantes, ou seja, ainda não se reconhece os adolescentes em privação de liberdade como sujeitos de direitos, assim como do ponto de vista das garantias legais, que parecem ocorrer apenas em nível burocrático, se observarmos que o aspecto qualitativo do direito ainda não se configurou como foco de elaboração, desenvolvimento e análise nas políticas públicas em geral e, principalmente no campo da educação formal.

Neste trabalho de pesquisa/revisão bibliográfica, a escolarização de adolescentes em privação de liberdade parece ter um duplo sentido: o de um direito e de uma obrigatoriedade/dever (estando presente como medida de disciplinamento). Para os jovens em cumprimento de medida o sentido de obrigatoriedade/dever parece mais proeminente e o que guia suas ações na instituição (como uma das formas de ser bem avaliado no cumprimento da medida socioeducativa e, conseqüentemente, a desinternação ocorrer com maior brevidade).

Para os professores, os dados indicam a vivência de um conflito entre o direito e a obrigatoriedade, tendendo a considerá-la como pouco efetiva do ponto de vista prático. Desta forma, constitui-se efetivamente como o cumprimento burocrático da lei, o que justificaria o pouco investimento em formação e preparo dos professores para atuar no contexto de privação de liberdade e, conseqüentemente a não reflexão sobre outras possibilidades de trabalho pedagógico.

Se a educação é um direito fundamental garantido a todas as crianças e adolescentes brasileiros (BRASIL, 1988; BRASIL, 1990), há de se compreender que a educação como um direito fundamental deveria estar incluído naquilo que se ensina nas escolas, local privilegiado para o desenvolvimento da educação. Pelo que se pode observar nesta pesquisa, o sistema educacional, representado por seus professores tem se restringido a desenvolver conteúdos considerados importantes e relevantes para um grupo de especialistas em educação, mas que pouco considera os sujeitos do processo educativo, os adolescentes/jovens brasileiros.



Se estes sujeitos, e no caso específico de adolescentes em cumprimento de medida socioeducativa de privação de liberdade, que não tem qualquer possibilidade de escolha sobre frequentar a escola, já que esta se constitui em um dos instrumentos de disciplinamento (FOUCAULT, 2004), forem instrumentalizados para exigir seus direitos, com qualidade e de fato, com sentido para suas vidas, consideramos, assim como Freire (2001) e Vigotski (2006), que é o que realmente pode transformar a vida das pessoas, provavelmente a escola e seus professores passariam a ser mais significativos a esses jovens.

Desta forma, Zanella (2010) considera que os adolescentes marginalizados que frequentam as escolas atualmente não encontram motivos ou sentidos para lá permanecerem, tendo em vista que para muitos jovens, o espaço escolar tornou-se também um espaço de convívio com “a violência moral, verbal, discriminação, preconceitos e opressão” (p.9)

Tudo indica que a instituição responsável pela execução da medida de privação de liberdade, e de forma mais específica o Estado, não tem em sua política educacional esta perspectiva, mas apenas o de cumprimento da lei - matricular os alunos e oferecer as aulas - na mesma lógica do ensino regular.

Diante deste quadro, questionamos se a lei está sendo realmente cumprida, considerando-se que esses jovens pouco aprendem ou veem sentido em sua escolarização, ou ainda, continuam seus estudos fora da unidade. Perguntamos se não caberia ao sistema jurídico questionar o cumprimento da lei, exigindo outra(s) forma(s) de oferecimento de escolarização.

Parece-nos que a perspectiva legalista tem se sobreposto ao entendimento dos direitos na perspectiva dos Direitos Humanos, e no caso em análise, ao entendimento de que crianças e adolescentes devem ser submetidos a um regime de disciplinamento pela educação, ou seja, socioeducativo.

Consideramos importante a continuidade e o adensamento do desenvolvimento de pesquisas empíricas sobre o tema, que possibilitem conhecer mais profundamente o universo da escolarização em privação de liberdade. Conhecendo o processo de garantia do direito à educação de adolescentes em privação de liberdade, assim como as reflexões críticas das pesquisas sobre o tema, será possível propor mudanças importantes no planejamento dos programas de escolarização dos jovens neste contexto, sendo fundamental que se leve em conta a relevância da questão da formação dos profissionais educadores envolvidos.



Referências

- ADORNO, S. A socialização incompleta: os jovens delinquentes expulsos da escola. **Cad. Pesqui.** [online]. n.79, 1991, p. 76-80. Acessado em 06/10/2012.
- ANGELUCCI, C. B. et al. O estado da arte da pesquisa sobre o fracasso escolar (1991-2002): um estudo introdutório. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.30, n.1, 2004, p. 51-72, jan./abr.
- ASSIS, S. G. de. **Filhas do mundo**: infração juvenil feminina no Rio de Janeiro. Rio de Janeiro: Fiocruz, 2001.
- BRASIL. **Lei 9394 de 20/12/1996**. Lei de Diretrizes e Bases (LDB), 1996.
- BRASIL. **Estatuto da Criança e do Adolescente**. Lei 8069, 1990.
- BRASIL. IBGE. **Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílio (PNAD)**, 2010. Disponível em: <http://www.ibge.gov.br/>. Acesso em 24 out. 2012.
- CIAMPA, A. C. **A estória do Severino e a história da Severina**. São Paulo: Brasiliense, 1987, p. 19-122.
- COUTINHO, M. da P. de L. et al. Prática de privação de liberdade em adolescentes: um enfoque psicossociológico. **Psicologia em Estudo**, Maringá, v. 16, n. 1, p. 101-109, jan./mar, 2011.
- ESTEVAM, I. D.; COUTINHO, M. da P. de L.; ARAÚJO, L. F. (2009) Os desafios da prática socioeducativa de privação de liberdade em adolescentes em conflito com a lei: Ressocialização ou exclusão social? **Psico**, Porto Alegre, PUCRS, v. 40, n. 1, pp. 64-72, jan./mar, 2009.
- FONSECA, D.C. **Os profissionais da Estratégia de Saúde da Família (ESF) e a construção de sentidos sobre adolescência**. 2008. Tese (Doutorado) - Programa de Psicologia Social, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo. 2008.
- FOUCAULT, M. **Vigiar e punir**: nascimento da prisão. Petrópolis: Vozes. 29ª edição, 2004.
- FREIRE, P. A concepção bancária de educação como instrumento de opressão. Seus pressupostos, sua crítica. In: FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido**. 17.ed. São Paulo: Cortez, 2001. p.57-68.



GOFFMAN, E. **Manicômios, prisões e conventos**. São Paulo: Editora Perspectiva. 6^a. Edição, 1999.

HELLER, A. **O Cotidiano e a História**. São Paulo: Paz e Terra, 1989.

LEONTIEV, A.N. **Actividad, consciencia y personalidad**. Buenos Aires, Ciências Del Hombre, 1978.

MONDAINI, M. A. **Direitos Humanos no Brasil**. São Paulo: Contexto, 2009.

ONOFRE, E. M. C. O exercício da docência em espaços de privação de liberdade. **Comunicações**, Piracicaba, ano 18, n. 2, p. 37-46, jul.-dez., 2011.

PEREIRA, S. E.; SUDBRACK, M. F. A formação dos grupos na adolescência: A escola que exclui. **Cadernos de Resumos. XIII Colóquio Internacional de Psicossociologia e Sociologia Clínica**. Belo Horizonte, 2009, p. 259/260.

PINO, A. Violência, educação e sociedade: um olhar sobre o Brasil contemporâneo. **Educ. e Soc.**, Campinas, vol. 28, n.100, Especial, 2007, p. 763-785, out.

SANTOS, B. de S. **Pela mão de Alice: o social e o político na pós-modernidade**. Porto: Afrontamento, 1994.

SÃO PAULO. Fundação Casa. **Quem Somos**, 2009. www.casasp.gov.br/site. Acessado em 17/05/2009.

SÃO PAULO. Fundação Casa. **Pesquisa**, 2006. www.casasp.gov.br/site. Acessado em 17/05/2009.

SAVIANI, D. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações**. 8^a. ed. Campinas: Autores Associados, 2003.

SILVA, J. O.; RISTUM, M. A Violência Escolar no Contexto de Privação de Liberdade. **Psicologia Ciência e Profissão**, 30 (2), 2010, 232-247.

SOUZA, M. C. **O direito a educação aos adolescentes que cumprem medida sócio-educativa de internação no estado de São Paulo**. *ETIC ENCONTRO DE INICIAÇÃO CIENTÍFICA DAS FACULDADES INTEGRADAS "ANTONIO EUFRÁSIO DE TOLEDO"* - Vol. 2, No 2, ISSN 21-76-8498, 2006. Disponível em: <http://intertemas.unitoledo.br/revista/index.php/ETIC/article/viewFile/1291/1231>. Acessado em 06/10/2012.



TABORDA, M. C. **Privação de liberdade na medida sócioeducativa.**

Monografia, 2009. Disponível em:

<http://www.unibrasil.com.br/arquivos/direito/20092/michelle-cristina-taborda.pdf>.

Acessado em 08/10/2012.

TEIXEIRA, J. D.; ONOFRE, E. M. C. A escolarização de jovens autores de atos infracionais. **InterMeio: Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação**, Campo Grande, MS, v.15, n. 29, 2009, p.164-179, jan./jun.

VIGOTSKI, L.S. **Obras Escogidas IV**. Psicologia Infantil. Editorial Pedagógica, Moscú. 2ª. Ed, 2006/1984.

VIGOTSKI, L. S. **Obras Escogidas III**. Problemas del desarrollo de la psique. Editorial Pedagógica, Moscú, 1995/1993.

ZANELLA, M. N. Escolarização para adolescente em conflito com a lei: relato histórico do Programa PROEDUSE. **Anais do X Congresso Nacional de Educação- EDUCERE**. I Seminário Internacional de Representações Sociais, Subjetividade e Educação - SIRSSE. PUC-PR, Curitiba, 07 a 10 de novembro, 2011.

ZANELLA, M.N. Adolescente em conflito com a lei e escola: uma relação possível? **Rev. Bras. Adolescência e Conflitualidade**, 2010, (3): 4-22.

Enviado em: 18/12/2012

Aceito em: 02/05/2013