

A educação escolar como um direito e as medidas socioeducativas de internação: o sujeito de direitos entre dilemas no ambiente escolar

School education as a right and socio-educational procedures of detention: the individual and his rights with dilemmas in the school environment

 **Angélica de Oliveira Furtado**

Mestranda no Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal do Amapá
Professora na rede pública estadual de ensino de Macapá/Amapá/Brasil
gestaoamapa@hotmail.com

 **Eliana do Socorro de Brito Paixão**

Doutora em Educação pela Universidade Federal de Uberlândia (MG)
Professora permanente na Universidade Federal do Amapá/ Brasil
elianapaixao@unifap.br

Resumo: Este artigo apresenta parte da pesquisa realizada para dissertação de mestrado em 2019 e se propõe discutir a educação escolar como medida socioeducativa de internação para adolescentes autores de ato infracional, com foco na mediação pedagógica e em dilemas enfrentados pelo educador no ambiente escolar. A pesquisa foi realizada na escola instalada no Centro Socioeducativo de Internação em Macapá/Amapá, com oito adolescentes e nove educadores, foi baseada na abordagem qualitativa, adotando-se a observação participante e entrevistas semiestruturadas para coleta de dados. Entre os principais resultados destacam-se: o adolescente que comete atos infracionais é marcado como ser negativo à sociedade e o processo educacional previsto no Estatuto da Criança e do Adolescente, como alternativa para mudança de vida, ainda está dissonante do seu propósito, em razão de deficiências na formação docente, a despeito disso os educadores imprimem dedicação e esforço para tornar o processo o menos sentenciador possível.

Palavras-chave: Adolescente infrator. Educação. Medidas socioeducativas de internação.

Abstract: This article presents part of the research carried out for a master's thesis in 2019 and proposes to discuss school education as a socio-educational procedure of detention for juvenile who have committed an infraction, focusing on pedagogical mediation and dilemmas faced by the educator in the school environment. The research was carried out at the school installed at the Socio-Educational Center for Detention in Macapá/Amapá, with eight teenagers and nine educators, it was based on the qualitative approach, adopting participant observation and semi-structured interviews for data collection. Among the main results, the following stand out: the teenage who commits offenses is marked as a negative person to society and the educational process provided by the Child and Adolescent Statute, as an alternative to life changing, is still dissonant from its purpose, due to deficiencies in teacher training, despite that, educators put dedication and effort to make the process as less sentencing as possible.

Keywords: Juvenile offender. Education. Socio-educational procedure of detention.

1 Introdução

Adolescentes autores de atos infracionais têm sido objeto de regramento desde os anos de 1500, com o advento das Ordenações Filipinas, quando foi definido o que era “menor”. As circunstâncias em que esse indivíduo era considerado adolescente em conflito com a lei e como caracterizar seus delitos cometidos, eram algumas questões que pareciam difíceis de serem decifradas. Todavia, a instituição do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), lei 8.069/1990, em observância à Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), lei 9.394/1996, e em atenção aos movimentos sociais em prol dos direitos e assistências a essa parcela da população, que historicamente tem sido situada às margens da sociedade, engendrou esperanças por melhores condições de vida. A educação, como uma das medidas socioeducativas emerge nesse contexto, tal como a alternativa viável para a transformação social, desde que o Estado, escola e família cumpram os seus papéis enquanto provedores de formação para a cidadania. Nesse sentido, as medidas socioeducativas são ações do Estado direcionadas ao adolescente autor de ato infracional, entendido como crime ou contravenção penal, com o intuito de inibir a reincidência desses adolescentes e prover a ressocialização.

Diante da complexidade do tema, este artigo se propõe discutir a educação escolar como medida socioeducativa de internação, para adolescentes autores de ato infracional, com foco na mediação pedagógica e em dilemas enfrentados pelo educador no ambiente escolar.

A pesquisa foi realizada na escola Escola Estadual Profa. Elcy Lacerda, instalada no Centro Socioeducativo de Internação - CESEIN, em Macapá/Amapá, após a autorização do gerente do centro e do diretor da escola. A escola atende 88 adolescentes em cumprimento de medida socioeducativa de internação, na faixa etária de 14 a 21 anos de idade. A referida escola atua na modalidade de Educação de Jovens e Adultos – EJA com a Alfabetização; o Ensino Fundamental - 1ª, 2ª, 3ª e 4ª etapas; e o Ensino Médio (1ª e 2ª etapas). Além disso, ela funciona em dois turnos e conta com 37 educadores, três pedagogos, um diretor pedagógico, um diretor adjunto, dentre outras categorias importantes ao seu funcionamento.

A pesquisa sustentou-se na abordagem qualitativa, com amparo em Bogdan e Biklen (1994), e como um estudo de caso com base nas concepções de Yin (2015), na qual foram adotados a observação participante (YIN, 2015) e aplicação de entrevistas semiestruturadas (TRIVIÑOS, 1987), com oito adolescentes internos e nove educadores, em turmas do Ensino Fundamental II.

Quanto à relevância da pesquisa, no aspecto político e social reside em subsidiar a elaboração de propostas de melhorias de Projetos Pedagógicos de escolas que atendem adolescentes que cometem atos infracionais, bem como a formação do educador, com reflexões

sobre estratégias para a inclusão social, visando uma nova proposta de vida. Em relação ao aspecto acadêmico, a pesquisa estimula a intensificação do debate, ampliando a visibilidade das questões que permeiam a educação direcionada a esse público.

No tocante à estrutura, o *corpus* deste artigo contempla a seção dois, que situa a infância e a adolescência na perspectiva do adolescente como sujeito de direitos; a seção três aborda a Educação como medida socioeducativa na perspectiva da mediação pedagógica; e a seção quatro, os dilemas enfrentados pelo educador no ambiente escolar.

2 Infância e adolescência no Brasil: o adolescente em conflito com a lei como sujeito de direitos

No final do século XIX, após a extinção da escravidão em 1888 e da Proclamação da República em 1889 foi promulgado o primeiro Código Penal do Brasil em 1890, que versava sob que condições as crianças e os adolescentes eram considerados criminosos e as respectivas faixas de idades. De acordo com Frota (2017), esse código não trouxe alterações significativas para a situação da infância em termos de responsabilidade penal, visto que não equacionou a violência, arbitrariedade e discriminação no trato com adolescentes em conflito com a lei. Houve um retrocesso na legislação, se comparado com o Código Criminal do Império de 1830, quando estabeleceu a idade penal para nove anos, em um momento no qual era discutida a importância de evitar a punição aplicada a crianças e adolescentes (RIZZINI, 2011). É importante destacar, que ambos os códigos foram validados pela Doutrina do Direito do Menor que objetivava manter, por intervenção da lei, o controle social das crianças e adolescentes que cometessem atos ilícitos e daqueles considerados abandonados por seus familiares.

Segundo Rizzini (2011), a infância foi estratificada em duas conotações: a criança sob os cuidados da família, para a qual estava reservada à cidadania; e o “menor”, mantido sob a tutela vigilante do Estado, objeto de leis e de medidas filantrópicas educativo-repressivas. Entretanto, relata Jesus (2016), que em 1923 surge o primeiro Juizado de Menores do Brasil, tendo como seu titular, José Cândido de Albuquerque Mello Mattos, conhecido como o “apóstolo da infância abandonada”. Ele foi autor do projeto do Código de Menores, denominado Código Mello Mattos, aprovado pelo Decreto nº 5.083 em 1º de dezembro de 1926, o qual dispunha que o “menor”, abandonado ou delinquente, com idade inferior a 18 anos, seria submetido pela autoridade competente às medidas de assistência e proteção.

Vale mencionar ainda que, para Cantini (2008) a concepção política social dessa legislação residia em ser um instrumento de assistência, proteção e vigilância da criança e do adolescente

vítima de omissão ou da ação da família na transgressão dos seus direitos básicos. Contudo, os artigos 1º e 26º previam que essa assistência e reeducação pelo comportamento negou à infância pobre o acesso à cidadania, pois situava em um único nível o “menor abandonado” e “menor delinquente”, ou seja, “menores” em situação de risco social e “menores” infratores, por vezes, dividiam o mesmo espaço.

Ressalta-se, também, que com a implantação do regime militar em 1964, a Política de Atendimento à Infância e Adolescência passou a ser regulamentada por dois instrumentos legais: a Política Nacional do Bem Estar do Menor – PNBEM/1964 e, em seguida, pelo Código de Menores, regido pela Lei nº 6697/1979 (BRASIL, 1979) que substituiu o Código de Menores Mello Mattos. A PNBEM era gerida pela Fundação Nacional do Bem Estar do Menor (FUNABEM), que substituiu o Serviço de Assistência ao Menor (SAM) e a mesma era executada pelos governos estaduais.

Conforme Rizzini (2011), o Código de Menores de 1979 foi baseado na mesma linha do código anterior e consagrou a noção do “menor em situação irregular”. Significa dizer que, a referida legislação considerou todas as crianças e adolescentes, com menos de 18 anos, na mesma condição, desse modo, estavam sujeitos às medidas judiciais. Abordava que era de competência exclusiva do Juiz de Menores e de seus auxiliares, a fiscalização do cumprimento da legislação. Caberia, então, o Juiz fazer intervenções na suposta irregularidade, que incluía desde a privação de condições essenciais à subsistência e omissão dos pais, até a autoria de infração penal (RIZZINI, 2011).

Importante destacar a visão de Azambuja (2014), pois a partir da preocupação restrita ao “menor” delinquente e desassistido, o citado código passa a abranger as crianças e adolescentes que se encontravam em situação irregular, ou seja, crianças e adolescentes pobres, rotulados “menores”, sujeitos ao abandono e considerados potencialmente delinquentes. Esse código, segundo Bitencourt (2019), foi alvo de críticas, visto que não amparava toda a população infanto-juvenil, além do fato de que era o Juiz de Menores que tomava as decisões sobre as penas, por vezes, marcadas pela discriminação e desinformação.

Nesse sentido, segundo Rizzini (2011) a partir da década de 1980 emergiu um novo cenário, assim, houve manifestação dos movimentos sociais em favor da publicação de um novo texto para a infância e juventude, articulando-se ao Fórum dos Direitos da Criança e do Adolescente (Fórum DCA), tendo como objetivo principal a Reforma Constitucional (SANTOS, 2015). Então, a noção de irregularidade começou a ser questionada quando os problemas da infância e adolescência passaram a circular com mais intensidade em meio à sociedade. As estatísticas sociais denunciavam

que grande parte da população infanto-juvenil pertencia às famílias pobres e miseráveis, estimando 30 milhões de “abandonados” ou “marginalizados”, contradizendo a falácia de que esse grupo representava uma parcela minoritária da população (RIZZINI, 2011).

Somente com a promulgação da nova Constituição Federal, em 1988, e do Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA, em outubro de 1990 (BRASIL, 1990), houve a revogação do Código de Menores de 1979 (BRASIL, 1979) e da PNBEM. Ocorreu, também, a substituição do SAM, pela FUNABEM, inaugurando-se o estado de direito para a população infanto-juvenil brasileira, garantindo-lhes proteção especial, conforme preconizou a Convenção Internacional dos Direitos da Criança.

De acordo com o Sistema Nacional de Medidas Socioeducativas - SINASE (2006) é imprescindível que exista uma equipe multiprofissional, com conhecimento específico na área de sua atuação profissional, com perfil capaz de atender e acompanhar o adolescente e sua família, bem como os funcionários envolvidos com esse jovem. Em regra, a equipe é composta por assistente social, psicólogo e pedagogo, tais profissionais devem realizar atendimento psicossocial individual e grupal com frequência regular, atendimento familiar, atividades de restabelecimento e manutenção dos vínculos familiares, acesso à assistência jurídica ao adolescente e sua família dentro do Sistema de Garantia de Direitos, bem como realizar acompanhamentos aos egressos da internação (SINASE, 2006).

Em relação a isso, depreende-se que houve uma grande mudança de concepção apresentada pelo ECA, no momento o qual foi redefinido as crianças e os adolescentes como “pessoas em condição peculiar de desenvolvimento” (SANTOS, 2015). Conforme a autora, com a introdução da Doutrina da Proteção Integral, o Brasil assumiu diante da comunidade internacional o compromisso de implementar e defender a Declaração dos Direitos da Criança e a Convenção dos Direitos da Criança.

Dessa maneira, com a implantação do ECA e do SINASE houve a ampliação da responsabilidade do Estado e da sociedade no sentido de assegurar aos adolescentes que cometem atos infracionais, oportunidades de superação de sua condição de exclusão, bem como de acesso à formação de valores interpessoais para uma boa convivência em sociedade. Além do caráter punitivo, o ECA é essencialmente pedagógico e educativo, já que todas as medidas previstas na lei dispõem sobre a reeducação e a prevenção, com o objetivo de estabelecer novo padrão de comportamento e conduta ao adolescente em conflito com a lei.

Acrescenta-se a isso a visão de Cury; Amaral e Silva e Mendez (2013), com a adoção dessa nova doutrina as crianças e adolescentes passam a ser sujeitos de direito, deixando de ser meros

objetos passivos; passam, ainda, a ter prioridade absoluta na defesa de seus direitos e garantias, conforme preceitua o Artigo 4º, parágrafo único. O ECA ainda dispõe sobre as medidas de proteção, afirmando, em seu Artigo 98, que essas medidas são aplicáveis em três situações: a) por ação ou omissão da sociedade ou do Estado; b) por falta, omissão ou abuso dos pais ou responsáveis; c) em razão da conduta das crianças e adolescentes, destaca-se esse último caso, pois nele são consideradas as medidas socioeducativas.

Em quaisquer das situações elencadas, compete ao juiz de direito, por intermédio do Conselho Tutelar do município, determinar, nos termos do Artigo 101 do Estatuto, as seguintes medidas, dentre outras: matrícula e frequência obrigatória em estabelecimento oficial de Ensino Fundamental e inclusão em programa comunitário ou oficial de auxílio à família, à criança e ao adolescente. Convém ressaltar, que o abrigo em entidade deve ser medida provisória e excepcional, e nos termos da lei não implica privação da liberdade. Aos adolescentes serão aplicáveis as seguintes medidas socioeducativas, previstas no Artigo 112, quando couber: advertência; obrigação de reparar o dano; prestação de serviços à comunidade; liberdade assistida; inserção em regime de semiliberdade; internação em estabelecimento educacional; qualquer uma das medidas previstas no Artigo 101.

Por essa perspectiva, Santos (2015) explica, que dentre as inúmeras inovações introduzidas pelo ECA, está a submissão do texto legal aos princípios, regras, técnicas da ciência jurídica, além da divisão mais igualitária de funções entre o Juizado e o Ministério Público. Então, o adolescente que cometeu ato infracional deixa de ser julgado por um parecer único e tem oportunidade de ser avaliado também, durante todo o processo, pela promotoria. O adolescente ainda pode ter sua liberdade garantida mesmo na fase em que seu processo está em andamento com o promotor público, embora para que isso aconteça, é necessário que haja a homologação do juiz. Isso representa uma transformação significativa quando rompe a hegemonia do Juizado da Infância e Adolescência, que prevaleceu por décadas no Brasil.

3 A Educação escolar como medida socioeducativa de internação: a mediação pedagógica com o sujeito de direito

Trabalhar com adolescentes em cumprimento de medidas socioeducativas exige um olhar cuidadoso sobre as questões que podem interferir na sua motivação em sala de aula. Uma vez que, um dos fatores que dificulta a aprendizagem reside na ocorrência que esse adolescente inicia ou recomeça a escolarização, já na fase da juventude, em escolas as quais funcionam nas unidades de medidas socioeducativas na modalidade Educação de Jovens e Adultos – EJA.

Grande parte desses adolescentes nunca tiveram acesso à escola e possuem a impressão de que esse ambiente é um espaço de aprendizagem para crianças, tanto para os que desconhecem o direito constitucional de acesso à escolarização formal e gratuita para todo e qualquer cidadão em idade escolar, quanto aqueles que estão em distorção idade/série. Eles acreditam que o fato de não terem estudado é “culpa” deles mesmos. Todavia, o tempo de permanência na escola constitui importante fator para o seu desenvolvimento e ressocialização.

Há que se considerar que, como é o caso também dos socioeducandos que estudam na escola que serviu de ambiente para a pesquisa, a maioria dos educandos provém de famílias socioeconomicamente vulnerabilizadas, geralmente numerosas, que vivem com sacrifícios, pouco lazer, como produtos de uma sociedade capitalista que impõe desafios e a busca contínua pela sobrevivência. Nesse sentido, são sujeitos que possuem uma bagagem de conhecimentos adquiridos em outras instâncias sociais, visto que a escola não é o único espaço de produção e socialização dos saberes, e que deve ser considerada no processo educativo. Como anuncia Freire (2008, p. 30): “ensinar exige respeito a esses saberes e cultura dos educandos”.

No Brasil, o perfil dessa população está diretamente relacionado aos problemas sociais graves que o país historicamente enfrenta, como a má distribuição de renda, a falta de empregabilidade, entre outros fatores agravantes. No enfrentamento a esses agravantes deve-se, primeiramente, possibilitar-lhes o acesso à cultura letrada, pois segundo Freire (2015, p. 18), “a cultura letrada não é invenção caprichosa do espírito; surge no momento em que a cultura, como reflexo de si mesma, consegue dizer-se a si mesma, de maneira definida, clara e permanente”. Para esse autor, alfabetizar-se é aprender a ler a palavra escrita; não somente aprender a repetir, mas a dizer a sua palavra, expressão de sua cultura. Isso implica necessariamente a revisão do papel da escola, do educador, nas diversas concepções de ensino-aprendizagem e dos conteúdos a serem abordados nesses processos.

Questões essas levantadas por Martins (2016), ao afirmar que um dos fundamentos da moderna teoria da aprendizagem dos jovens é fazer com que eles aprendam por meio da análise de suas experiências. Assim, deverá acontecer com a estrutura da educação de adolescentes, na capacidade de diálogo, na reflexão crítica e na ordem de um saber-fazer. Para que haja aprendizagem, o que se aprende deve ter relação com a própria vida dos educandos e dos educadores. Nessa relação são constituídas ações socioeducativas que possibilitam aos educandos tornarem-se sujeitos autônomos, solidários, conscientes e capazes de lutar pelo próprio caminho, sendo autores de sua história. Nesta perspectiva, manifestou-se o Educador C durante a pesquisa:

Eu trabalho na perspectiva de entender o corpo desses indivíduos como protagonistas e como indivíduo do seu meio. Quando eu penso no esporte, eu penso nesses adolescentes, na socialização com o outro, na aproximação, da igualdade, nas intolerâncias. Sempre deixo eles falarem. Isso faz com que eles sejam sujeitos vivos, dinâmicos, da própria história.

Esta forma de agir se alinha com a menção de Martins (2016) e está balisada pelo modelo pedagógico criado com a especificidade de viabilizar a Educação para jovens e Adultos, por meio de uma política emergencial ressociabilizadora do sujeito tardiamente escolarizado e com saber fragmentado. Um modelo que possibilita a conversão em cidadão “educado”, mesmo que nunca com uma formação educacional sólida e, muito menos, transformado politicamente por ela. Como afirma Brandão: “[...] é uma forma compensatória da necessidade de distribuição desigual do saber necessário [...]” (2014, p.33).

Gadotti (2006) assevera que isso se justifica ao constatar-se que os movimentos de educação para adultos surgiram com objetivos diferenciados. Muitos dos que foram levados a cabo por entidades da sociedade civil se apresentavam como um meio alternativo para se tratar o ensino dessa camada da população. Assim, o foco era promover o ser humano, dando-lhe as ferramentas necessárias para relacionar educação e trabalho com participação político-social, esses objetivos fizeram coro ao serem vinculados à luta dos educadores pela democratização do ensino escolar, mobilizando campanhas pela erradicação do analfabetismo, contando, ainda, com os ideais libertários da militância esquerdista.

Atualmente, a EJA se constitui como modalidade própria, prevista pela lei da educação escolar, ela tem sido oferecida enquanto política pública garantida pelo Estado e, portanto, pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB n. 9.394/96 – que, em seu Artigo 37, dispõe o seguinte: “A educação de jovens e adultos será destinada àqueles que não tiveram acesso ou continuidade de estudos no ensino fundamental e médio em idade própria.” (BRASIL, 1996). Porém, muitos jovens ainda têm sido submetidos a um currículo adverso às suas especificidades histórico-culturais, isso se dá, em grande parte, pela predominância de propostas curriculares baseadas na fragmentação do conhecimento, que dificultam o estabelecimento de diálogos entre as experiências vividas, os saberes anteriormente construídos pelos educandos e os conteúdos escolares.

Diante da especificidade da demanda de adolescentes privados de liberdade esse fator se torna mais agravante. Nesse sentido, as vivências culturais e sociais dos jovens são ignoradas e a isso se articula à imposição de propostas curriculares que possuem uma lógica infantil e que são destinadas à educação regular. O fato é que há algum tempo tem-se diversos apontamentos de

como se deve aprimorar o currículo de modo a atender à especificidade dessa clientela. Vale mencionar nesse momento Freire (2015), o qual alerta que se pode valorizar os sujeitos e suas experiências e, ao mesmo tempo, implementar um modelo curricular consoante às demandas do povo.

Uma questão que se destacou nos relatos dos participantes da pesquisa foi a acolhida dos educadores pelos educandos, pois, percebeu-se que os educadores entendem que com seus educandos, devido serem adolescentes em conflito com a lei, o trabalho pedagógico precisa ser realizado além da existência dessa diferença. É importante salientar que os educandos não devem ser encarados como problemas a serem superados, mas como pessoas em processo de formação que merecem e têm o direito a uma aula dinâmica, que traga novos saberes, reflexões e possibilidades de análise. Nessa direção, não há óbices em conciliar as experiências pessoais, a vida em sociedade e a atividade produtiva para o enfrentamento de novas situações que ocorrem no cotidiano e dos inevitáveis conflitos que se apresentam na sociedade contemporânea. Por isso, o processo educativo direcionado aos adolescentes em conflito com a lei adquire significado à medida que se relaciona-se à prática de vida desses sujeitos, nos diferentes modos de viver e atuar no mundo, com seus limites e possibilidades.

Significa dizer que a EJA, nas suas contradições, deve vislumbrar o mundo do trabalho em uma dimensão omnilateral e ontológica, mas não de forma utilitarista e pragmática. Para tanto, deve pressupor a mediação do conhecimento universal, de maneira a possibilitar uma formação integral e deve contemplar a educação como ato político, conforme apregoava Paulo Freire. Em outras palavras, a cidadania não se resume em participar dos processos sociais, seja utilizando recursos tecnológicos, tendo emprego ou exercendo o poder do voto. Assim, cidadão é aquele que, pela via do conhecimento real de suas condições, percebe e tem consciência dos processos discriminatórios e, de forma organizada, luta por políticas que garantam os direitos já previstos pela Constituição. É sob esse propósito que deverá estar assentada a EJA, que tem na educação popular sua gênese.

No processo educacional que envolve adolescentes em cumprimento de medidas socioeducativas, faz-se necessário discutir algumas estratégias de mediação pedagógica. Por esse motivo, a organização do trabalho pedagógico com esses jovens deve valorizar os interesses individuais, o ritmo de aprendizagem e considerar os saberes por eles adquiridos na informalidade de suas experiências cotidianas e no mundo do trabalho, criando espaços interativos que permitam vencer os obstáculos de modo confiante e valorizando seus progressos.

Para tanto, no processo de ensino-aprendizagem, a ação educativa deve estar

comprometida com uma metodologia que favoreça a relação ação-reflexão-ação e que possibilite ao educando a compreensão de suas experiências e a construção do conhecimento. Logo, “Ensinar exige disponibilidade para o diálogo, pois o sujeito se abre ao mundo e aos outros inaugura, com seu gesto, a relação dialógica em que se confirma como inquietação e curiosidade, como inclusão no permanente movimento da história” (FREIRE, 2008, p. 154).

Por essa razão, a educação para esses adolescentes deve objetivar formar cidadãos capazes de lutar por seus direitos e de se apropriar dos conhecimentos mediados pela escola para se aprimorar no mundo do trabalho e na prática social. Atender a essa demanda requer um trabalho pedagógico que vise a superação do conhecimento que o educando traz do seu cotidiano, não no sentido de anular ou de sobrepor um conhecimento ao outro, mas no sentido de dar e construir novos significados. Nessa perspectiva, Freire reforça a função social do aprendizado quando argumenta que “a leitura de mundo precede a da palavra, daí que a posterior leitura desta não possa prescindir da continuidade da leitura daquela” (FREIRE, 2015, p. 12). Em meio a esse processo, a característica problematizadora do diálogo proposto por Freire se aproxima da concepção dialética de humanização dos homens e das explicações da vida em sociedade, pois ele capta o sentido histórico e político do conhecimento e da teoria educativa que tem papel crítico e revolucionário, sobretudo no ambiente educativo.

4 Educação para adolescentes em conflito com a Lei: dilemas enfrentados pelo educador no ambiente escolar

Constituir-se educador de adolescentes em conflito com a lei é mais do que se constituir meramente um professor que ministra aulas. Tendo em vista que, o compromisso com seus educandos o torna um agente impulsionadores da libertação em detrimento do aprisionamento, nas correntes da justiça social, haja vista que a sua atuação requer assumi-los como indivíduos que apresentam potencial para aprender, desenvolver-se, humanizar-se e, tornar-se sujeitos de seu próprio destino.

Entretanto, os educadores entrevistados relataram que são vítimas de exclusão e preconceito declarados por parte da comunidade escolar que está fora dessa realidade, que por sua vez está situada em uma unidade que aplica a medida socioeducativa. Esses outros profissionais são colegas que os veem enquanto professores diferentes, santos ou loucos, o que os colocam em uma posição marginal e suscitam a constante autodefesa, devido a atividade que desempenham. E assim relataram os educadores:

Sempre que um colega me pergunta o que eu faço com esses alunos? eu respondo: “antes de ele ir para o CESEIN, frequentou uma escola normal, e passou por vários professores e o que vocês fizeram por ele? Antes do CESEIN, ele teve uma vida, escola, família, participou da sociedade e ninguém fez absolutamente nada por eles. (Educador G).

Os colegas nos veem como malucos, sentimos na pele o preconceito. Quando nos deslocamos até a Secretaria de Educação, também sentimos o preconceito ao ouvir: lá vem o povo do CESEIN! Eles falam para as pessoas: olha! esse povo que está chegando aí é do CESEIN. Somos estereotipados. (Educador H).

No relato desses educadores percebeu-se um misto de emoções, como se vivenciassem profunda tristeza por não contarem com o apoio de sua própria categoria profissional, nem mesmo reconhecem o trabalho que desenvolvem e que, paradoxalmente, é a mesma categoria que confia no CESEIN e empreende todas as expectativas de esperanças na minoração da marginalidade.

Pensar na importância do educador como agente que contribui para o processo de transformação social implica a compreensão da necessidade que se tem de evidenciar que o educador não se forma apenas com a obtenção de um diploma. Mas, sobretudo, na sua vida docente, que inicia na graduação e se complementa na formação continuada permanente. O educador que trabalha com adolescentes em conflito com a lei, descobre-se aprendendo, situação essa que vai ao encontro da proposta de Freire (2008, p.72) quando anunciava: “ninguém ensina ninguém”. Assim, é fundamental que a formação docente contemple a preparação do futuro educador para lidar com públicos e situações especiais, na educação básica, como é o caso. Sobre esse prisma, Gatti (2017, p. 4) alerta que:

[...] as iniciativas têm sido, até aqui, mais que modestas, como se o professor se fabricasse por um passe de mágica ou como se um sistema educacional, que é a base de uma nação, pudesse funcionar sempre através de quebra-galhos, dá-se um jeitinho. O resultado está aí: analfabetismo funcional em todos os níveis, formação de várias gerações comprometidas por baixa inserção cultural. Fica-se correndo atrás do déficit, seja com programas compensatórios, supletivos, ou de formação em serviço.

Por considerar a formação dos educadores como algo de fundamental importância, Mialaret (2011, p. 96) alerta para o fato de que não se deve processar formação idêntica a todos os educadores, para os levar a ser exemplares do mesmo modelo, mas proporcionar-lhes condições de serem bons educadores, em função de suas qualidades. Sobre essa questão relatou o Educador F:

Precisamos ter consciência de que os assuntos a serem estudados nos cursos de formação não podem se referir somente a questões didático-pedagógicas. Nosso trabalho na educação é multirreferencial, ou seja, há vários aspectos políticos, econômicos, culturais, legais, éticos, entre outros, relacionados com o que fazemos, que precisam ser estudados sob o enfoque de outras áreas do conhecimento.

Portanto, Novoa (2012) ressalta que a formação do educador não é um conceito unívoco, por isso deve proporcionar situações que possibilitem a reflexão e a tomada de consciência das limitações sociais, culturais e ideológicas da própria profissão docente. Todavia, o fazer docente não se traduz na sua própria consciência de reconhecer-se sujeito que pode e deve contribuir para a construção de uma sociedade justa e igualitária, mas pela imposição de sistemas e programas que, na maioria, funcionam como “remendos de borracharia” (ARROYO, 2014). Nessa direção, o Educador B assim disse: “A Secretaria de Educação determina que ressocializemos esses adolescentes, mas quando tentamos fazer algo para melhorar a situação e solicitamos o seu apoio, o excesso de burocracia imposto por ela emperra o processo.”

Não se trata de analisar esse processo da ótica de vitimização, mas como a possibilidade de denúncia, pois se o educador, ao atuar sob as imposições de sistemas sem reflexão de seu papel na vida desses educandos, deixa de se posicionar como sujeito e como tal não constitui sua identidade de educador movido pelo diálogo com o mundo e não rompe com os monólogos da escola (ALVES, 2013), apenas reproduz-se, produz e reproduz a alienação de seus educandos.

O educador também pode contribuir e investir em alternativas que possam incrementar a sua formação, pois é um ato importante na mediação entre o mundo das informações imediatistas e o conhecimento historicamente acumulado, embora se presencie uma forte tendência à desvalorização até mesmo dos conhecimentos universais. No processo de formação do educador que atua com adolescentes privados de liberdade é urgente considerar que conhecimento é o que propicia ao indivíduo a desalienação, em um mundo dominado por uma elite que detém o poder do capital intelectual e material. Como expressou o Educador B: “A escola tanto pode estar a serviço da decisão, da transformação do mundo, da inserção crítica nele, quanto a serviço da imobilização, da permanência possível das estruturas impostas”.

Nesse sentido, destaca-se a importância de a escola manifestar suas concepções políticas pedagógicas na prática para contribuir com o processo de libertação dos indivíduos. Não basta a escola ter um projeto político-pedagógico se em sala de aula o educador não vivenciar com os educandos as concepções desse projeto. Faz-se necessária uma prática diferente a qual deve ser construída a partir do fazer contínuo, ao longo da vida, das experiências e vivências no *habitus* da escola. Observar e registrar situações teóricas e práticas de ensino e aprendizagem vivenciadas com

os educandos privados de liberdade é fundamental.

Por conseguinte, a pesquisa revelou que o processo de adaptação do educador à proposta pedagógica da escola não se realizou de forma rigorosa, com cursos de capacitação voltados para uma realidade que exige não só simpatia ou umas poucas pinceladas de teoria, mas clareza política, teórica e metodológica, para se trabalhar com uma clientela especial, como no caso em estudo. Vale ressaltar que segundo o educador A, “o início foi meio conturbado, enquanto alguns educadores tentavam caminhar, progressivamente, na linha apontada pelo projeto político pedagógico da escola, outros insistiram no modo convencional de dar aula”.

Desse modo, a construção de um projeto político pedagógico, elaborado pela tessitura do pensar-fazer, da reflexão-ação-reflexão, será o plano da ação pedagógica, que poderá ter como constructos os registros da observação da prática social, que deve se desenvolver em parceria com a comunidade escolar. Assim, para o educador D, o projeto político-pedagógico “deve estar fundamentado nos princípios que deverão nortear a escola democrática, pública e gratuita, assegurando igualdade, qualidade, gestão democrática, autonomia e valorização do magistério”, pois de acordo com o Educador E: “Com o passar dos anos, o professor vai endurecendo sua prática, ficando cada vez mais difíceis as mudanças e inovações”

Em outras palavras, repensar a prática pedagógica contribui para impulsionar mudanças na cultura docente, como de pensamento, atitude e revisão do repertório, de valores, crenças e saberes. Assim, uma revisão da ação pedagógica docente e dos pressupostos teórico-práticos que a norteiam possibilita apoiar a ação profissional dos partícipes. É importante, também, ressaltar que, no atendimento aos adolescentes em conflito com a lei, os educadores devem se reapropriar da responsabilidade social docente, tendo em vista que, ser docente demanda compromisso político da profissão que produza um processo crescente de conscientização, em relação à construção educativa que se vivencia nos espaços de privação de liberdade.

No bojo dessas questões, a escola que se tem, igualmente precisa ser tomada nas mãos da sociedade para que possa contribuir com a construção desse projeto societário em cujas bases está a educação libertadora que respeita e não exclui, além de permitir o exercício da cidadania. É preciso que a escola busque compreender os adolescentes autores de ato infracional para realmente cumprir o seu papel social de alicerçar novos saberes, porque esses adolescentes trazem consigo configurações do contexto social no qual estão inseridos e apresentam dificuldades de comportamentos em ambientes sociais. Ao serem indagados sobre a promoção do desenvolvimento do socioeducando, os educadores relataram:

Há um grande problema, no que diz respeito aos socioeducandos que chegam aqui. Eles chegam com realidades totalmente diferentes e o CESEIN como sempre quer nivelar todos da mesma forma. Não leva em consideração o que preconiza o ECA, o SINASE. E aí o resultado não é positivo. (Educador E).

Para o adolescente é muito difícil ir para um lugar onde não conhece as pessoas, com hábitos e cultura diferentes das suas. Nesse momento, é necessário que as famílias estejam juntas nesse processo. É muito importante esse apoio, eu acho que o professor precisa tomar frente desse momento. (Educador B).

A escola, assim como seus atores (educadores, educandos, comunidade e poder público), precisa compreender o cenário social que se descortina a cada momento histórico (MOLAIB, 2015). Haja vista que a prática social da escola é marcada pela história de vida das pessoas que lá estão, pelos valores e pelas motivações que estão penetrados na relação de ensinar e aprender entre sujeitos e objetos de conhecimentos. Por isso, é preciso escutá-los, compreender suas expectativas de vida de modo que contribua para a socialização e permita um convívio social satisfatório, para que consigam “construir e reconstruir de forma reflexiva seu pensamento crítico e sua atuação consciente na sociedade” (MOLAIB, 2015, p. 23).

Neste sentido, foi possível perceber nas falas dos educandos entrevistados às apreensões sobre a escola, educadores e os vínculos estabelecidos nesse universo. Na visão deles, a escola, fora dos muros ou no centro socioeducativo, possui grande importância e é vista como possibilidade de ascensão social, como expressou educando A: “Após ressocializado, não de grades, mas de conhecimentos de direitos e deveres, quero aplicar os conhecimentos para melhoria das comunidades em geral”. Em seguida consta o que disse o Educando B: “Quero seguir a carreira de músico, trabalhar, construir uma família e ter o prazer de sentir um pouco de paz”. E assim se expressou o Educando C: “Vou em busca de uma vaga no mercado de trabalho, por isso minha necessidade de aprender bem. A escola proporciona essa condição, dando para encarar as dificuldades e me manter longe do crime.”

Todavia, os adolescentes chegam aos centros de internação “rotulados” por várias situações de violência, sofrimento e exclusão, almejam concretizações de sonhos que para eles parecem não realizáveis. Eles não precisam de escolas especiais, de um atendimento diferenciado dos demais; precisam de afeto, de uma relação educador-educando baseada na escuta sensível, por possibilitar ao educador a compreensão do seu educando na totalidade que é dotado de liberdade e pensamento criador. Isso fica evidente na fala do educando A quando menciona: “Eu gosto demais daqui. No dia que não tem aula eu acho muito ruim, porque aqui dentro a gente faz exercício, brinca na matemática com o professor, conversa com as professoras. Isso pra mim é uma diversão bacana”.

O educador, que trabalha com esses adolescentes, recebe um jovem que teve grande parte de sua vida exposta à vulnerabilidade. Então, ele precisa buscar conhecer o contexto social e de

vida dos seus educandos, como, por exemplo, questionar a que grupo eles pertencem, pois conhecer a fase do desenvolvimento nessa etapa do ciclo vital também é primordial. Deve-se lembrar que não há uma forma adequada de trabalhar pedagogicamente com esses sujeitos, como uma “receita de bolo”, uma vez que os educandos têm histórias de vida distintas. Mas, existem atitudes e comportamentos do educador que podem favorecer a relação e a inserção desses adolescentes no ambiente escolar. Segundo Molaib (2015, p. 23):

É expressivo o lugar que ocupa o professor no contexto do ensino e as implicações que se impõem à sua prática docente, em decorrência das mutações do tempo presente. Dele espera-se uma gama de competências e habilidades, nem sempre presentes (ou pouco presentes) em seu processo de formação.

Essas habilidades e competências que neste artigo se buscam retratar estão além da sua formação básica e continuada, são atitudes e comportamentos reflexivos sobre a sua própria prática pedagógica, que respeite a pluralidade. Para tanto, acrescenta-se a fala do Educador B: “O professor é o intermediador do indivíduo com o meio ambiente, pois, como educador desempenha um papel fundamental na formação integral do homem”, ou seja, respeitar as diferenças e as especificidades de cada adolescente é fundamental no processo ensino e aprendizagem. Ainda se menciona Nunes (2009, p. 25), quando enfatiza que “o professor precisa dar atenção especial ao vínculo que estabelece com seus alunos, visto que isso é indispensável para a criação de um ambiente de respeito e segurança”. Conforme relatou o Educador A:

Ninguém daqui da escola está preocupação em preparar o aluno para fazer o ENEM, mas, prepará-lo para o exercício da sua cidadania, para que saia da situação em que se encontra e seja realmente um cidadão atuante, intervenha no mundo, mude sua realidade, no seu bairro, na sua casa e que partindo dessa transformação, possa se encontrar enquanto ser humano.

Em face disso, dar voz aos educandos é imprescindível, pois, segundo Bittar (2014, p. 42), “as falas dos adolescentes, indicam e revelam aspectos da vida e do mundo concreto com uma sabedoria encantadora [...]”. Assim, se estaria dando sentido à escola e a esses adolescentes que dificilmente encontram sentido na vida diante da sua história pessoal. Como Freire (2008, p. 113) adverte que, para ensinar se faz necessário saber escutar e “o educador que escuta aprende a difícil lição de transformar o seu discurso, às vezes necessário, ao aluno, em uma fala com ele”. Na mesma linha, o Educador B assim relatou: “O nosso relacionamento é de ‘fazer junto’, não existe uma linha de atuação de cima para baixo. O relacionamento tem que ser horizontal.”

Portanto, a comunicação dialógica entre educandos e educadores é uma condição

fundamental no processo educacional democrático e ético. No âmbito do ensino-aprendizagem também requer aceitar e respeitar a diferença e, por vezes, envolve a família, a comunidade escolar e a sociedade de modo geral. Sobretudo quando o público é o adolescente que comete ato infracional, o qual precisa enxergar no processo educativo a alternativa para a sua mudança de vida e resgate da cidadania.

Considerações finais

Por fim, discutir sobre o adolescente em situação de risco, que cumpre medida socioeducativa, é complexo porque remete aos problemas de ordem política, social, econômica, histórica, e sobretudo, educacional. Em geral, são adolescentes que integram populações historicamente marginalizadas, estereotipadas e empurradas para a periferia social, marcados por exclusões, desigualdades, que não conseguem acessar materialidades de políticas públicas as quais redundam em direitos fundamentais, como a educação escolar para ressocialização. O advento do ECA traduz uma nova doutrina para a infância e adolescência, respaldada pela concepção da proteção integral, e adverte sobre a importância das políticas sociais, com a responsabilidade partilhada entre Estado e Família, inclusive no provimento de uma educação incluyente e cidadã como a que balisa a EJA, mas, infelizmente, a realidade ainda está dissonante do seu propósito.

Por conseguinte, ficou evidente na pesquisa que a formação docente para educadores que atuam em escolas instaladas em Centros Socioeducativos de Internação é deficiente, pois o processo educativo oferecido aos adolescentes autores de ato infracional é especial. Porém, as lacunas existentes poderão ser supridas com formação continuada e com o aprendizado na prática, mas é dever do Estado prepará-lo para educar em ambientes que tem como público alvo educandos com histórias de vida que não devem ser descartadas no processo educativo.

Detectou-se, também, que a contratação de educadores, em geral, ocorre por meio de contrato administrativo e que parte deles aceitou ingressar na escola na eminência de não permanecer por muito tempo, o que somado a possível incompatibilidade com a proposta, tendem a comprometer o processo ensino-aprendizagem. Notou-se, à época da pesquisa, que cinquenta por cento dos educadores havia ingressado recentemente. É oportuno afirmar que para se implementar com eficácia e operacionalidade um trabalho educacional para ressocialização é preciso primar pela não rotatividade ou por rotatividade mínima do quadro de educadores, porque isso impede a constante avaliação do trabalho como um todo para se ter o controle sistemático dos avanços, limites e perspectivas de todo o processo educativo que está sendo desenvolvido, ação esta, que não pode ser efetuada por pessoa estranha a ele.

Entretanto, é importante registrar que, a despeito das fragilidades no desempenho da função, os educadores imprimem dedicação e esforço para tornar o processo avaliativo da escola o menos sentenciador possível. Todavia, por mais que se lute para implantar uma proposta educacional não aferida e classificatória, é necessário ainda “driblar” a legislação com um projeto político pedagógico que intermedie dialeticamente as imposições do sistema capitalista, revertendo-as em prol da clientela e da qualidade da educação a ela ofertada com parâmetros críticos, participativos e solidários na luta pela democratização da sociedade.

Referências

- ALVES, R. *A escola com que sempre sonhei, sem imaginar que pudesse existir*. São Paulo: Papirus, 2013.
- ARROYO, M. *Imagens quebradas: trajetórias e tempos de educandos e mestres*. Rio de Janeiro: Vozes, 2014.
- AZAMBUJA, C. *A adolescência*. São Paulo: Publifolha, 2014.
- BITTAR, E. C. B. *Ética, educação, cidadania e direitos humanos: estudos filosóficos entre cosmopolitismo e responsabilidade social*. Barueri. Manole, 2014.
- BITENCOURT, L. P. *Vitimização secundária infanto-juvenil e violência sexual intrafamiliar: Por uma política pública de redução de danos*. Rio de Janeiro: Lumen, 2019.
- BRANDÃO, C. *Educação popular*. São Paulo: Brasiliense, 2014.
- BRASIL. *Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996*. Institui a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. São Paulo: Secretaria de Estado da Educação: CENP, 1996.
- BRASIL. *Lei nº 8.069 de 13 de julho de 1990*. Institui o Estatuto da Criança e do Adolescente. Brasília-DF. Disponível em: < <http://www.planalto.gov.br> > Acesso em: 12 maio 2019.
- BRASIL. *Lei nº 6.697, de 10 de outubro de 1979*. Institui o Código de Menores. Brasília-DF. Disponível em: < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/ > Acesso em: 04 fev. 2019.
- BRASIL. S E. dos Direitos Humanos. *Sistema de Atendimento Socioeducativo – SINASE*. Brasília-DF, 2006. Disponível em: < <http://www.planalto.gov.br> > Acesso em 23 jan. 2019.
- BOGDAN, R. C.; BIKLEN, S. K. *Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto – Portugal. Porto Editora, 1994.
- CANTINI. A. H. A proteção dos direitos da criança e do adolescente no Brasil. *Revista Sociais e Humanas*. Rio Grande do Sul. v. 21, n. 2. 2008.
- CURY, M.; AMARAL E SILVA, A. F. do; MENDEZ, E. G. (Org.). *Estatuto da Criança e do Adolescente comentado*. 6. ed. São Paulo: Malheiros, 2013.

FREIRE, P. *Educação como prática de liberdade*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2008.

FREIRE, P. *Pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2015.

FROTA, M. G. C. *Do Código criminal do Império ao Estatuto da Criança e do Adolescente*. Belo Horizonte, Fundação João Pinheiro/Escola de Governo, 2017.

GADOTTI, M. *Paulo Freire: Uma biobibliografia*. São Paulo: Cortez, 2006.

GATTI, B.A. *Formação de professores e carreira: problemas e movimentos de renovação*. Campinas: Autores Associados, 2017.

JESUS, M.N. *Adolescentes em conflito com a lei: Prevenção e Proteção Integral*. São Paulo: Servanda, 2016.

MARTINS, J. de S. Educação e cultura nas lutas do campo: reflexões sobre uma pedagogia do conflito. In: SEVERINO, A. J. et al. *Sociedade civil e educação*. Campinas: Papyrus, 2016.

MIALARET, G. *A formação de professores*. Coimbra: Almeida, 2011.

MOLAIB, M. de F. N. *Crianças e adolescentes em situação de risco e suas relações com a instituição Conselho Tutelar*. 2015.

NÓVOA, A. Formação de professores e profissão docente. In: NOVOA, A. (Org.). *Os professores e sua formação*. Lisboa: Dom Quixote, 2012.

NUNES, L. de S. Escuta sensível do professor: uma dimensão da qualidade da educação. 2009. 124 f. *Dissertação*. Universidade de Brasília – UnB, Brasília, DF.

RIZZINI, I. *A criança e a Lei no Brasil*. Rio de Janeiro, UNICEF/CESPI/USU, 2011.

SANTOS, D. F. M. O desenvolvimento das trajetórias do comportamento delincente em adolescentes infratores. *Tese*. Universidade Federal do Rio G. do Sul, Porto Alegre, 2015.

TRIVIÑOS, A. *Introdução à pesquisa em ciências sociais. A pesquisa qualitativa em educação: o positivismo, a fenomenologia, o marxismo*. 3. ed. São Paulo: Atlas, 1987.

YIN, R.K. *Estudo de Caso: planejamento e métodos*. 5. ed. Tradução Christian Matheus Herrera. Porto Alegre: Bookman, 2015.

Recebido em: 27 mar. 2020/ Aprovado em: 17 ago 2020

Cite como

(ABNT NBR 6023:2018)

FURTADO, Angelica de Oliveira; PAIXÃO, Eliana do Socorro de Brito. A educação escolar como um direito e as medidas socioeducativas de internação: o sujeito de direitos entre dilemas no ambiente escolar. *Dialogia*, São Paulo, n. 35, p. 163-181, maio/ago. 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.5585/dialogia.n35.16932>.

American Psychological Association (APA)

Furtado, A. de O., & Paixão, E. do S. de B. (2020, maio/ago.). A educação escolar como um direito e as medidas socioeducativas de internação: o sujeito de direitos entre dilemas no ambiente escolar. *Dialogia*, São Paulo, 35, p. 163-181. <https://doi.org/10.5585/dialogia.n35.16932>.