



doi: 10.20396/rfe.v12i1.8659909

Educação e direitos humanos: o valor da escola na trajetória de adolescentes privados de liberdade

Charles Lamartine de Sousa Freitas¹
Rosilene da Costa Bezerra Ramos²

Resumo:

Pesquisa no campo da política pública educacional voltada ao adolescente autor de ato infracional.³ Buscou-se investigar e analisar a percepção de adolescentes privados de liberdade sobre o papel da escola em sua vida. Trata-se de uma pesquisa qualitativa, por meio da metodologia (Auto)biográfica, cujos dados foram construídos por análise de documentos e entrevista semiestruturada. Constatou-se a experiência escolar permeada pela exclusão, mas percebida como importante para a construção de um projeto de vida após a saída da instituição.

Palavras-chave: Adolescentes. Privação de Liberdade. Escola.

Abstract:

Research in the field of public educational policy aimed at the adolescent author of an infraction. We sought to investigate and analyze the perception of adolescents deprived of freedom about the role of the school in their life. This is a qualitative research, using the (Auto)biographical methodology, whose data were constructed through document analysis and semi-structured interview. The school experience permeated by exclusion was found, but it was perceived as important for the construction of a life project after leaving the institution.

Keywords: Adolescents. Deprivation of freedom. School.

Introdução:

A sociedade brasileira enfrenta, atualmente, uma crise no tocante à violência, agravada por problemas sociais, políticos e econômicos. Nesse

¹ Doutorando em Educação pela Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP). Professor e Diretor Geral da Faculdade Católica do Rio Grande do Norte (FCRN). E-mail: charles.lamartine@gmail.com

² Mestre em Educação pela Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN). Professora efetiva da Secretaria Municipal de Baraúna/RN. E-mail: rosilenerb@hotmail.com

³ Este artigo origina-se de um trabalho de mestrado desenvolvido no Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte.

cenário, a temática das políticas públicas voltadas para adolescentes e jovens que cometeram algum ato infracional torna-se importante pauta de discussão. Interessa-nos, neste estudo, o pensar visto do subterrâneo, visto do silenciado, visto do não dito através das vozes dos adolescentes, a partir das seguintes questões norteadoras: o que pensam os adolescentes em situação de privação de liberdade sobre o papel da escola em suas vidas, qual o seu significado e sentido? Em quais dimensões deveríamos aquecer a nossa escuta para ouvi-los?

O trabalho com as narrativas de adolescentes em cumprimento de medidas socioeducativas no Centro Educacional (CEDUC/Mossoró) teve sua gênese na experiência vivenciada no Centro Integrado de Atendimento ao Adolescente Autor de Ato Infracional (CIAD), instituição vinculada à Fundação Estadual da Criança e do Adolescente (FUNDAC), culminando numa investigação cujo título – *A reprodução dos preconceitos em relação aos adolescentes autores de atos infracionais em Mossoró/RN* – revela os estigmas vivenciados pelos jovens que passam pelo sistema socioeducativo.

Do ponto de vista metodológico, empregamos a abordagem qualitativa, com sua ênfase ancorada na interpretação das informações dos sujeitos entrevistados, desenvolvida a partir da metodologia (Auto)biográfica. Os dados foram construídos por meio de análise de documentos, marcos legais e entrevista semiestruturada realizada com dois adolescentes que cumprem medidas socioeducativas no Centro Educacional Mossoró (CEDUC). Para tanto, travamos um diálogo com Freire (1996), Gramsci (1991), Foucault (2009) e Josso (2004). A pesquisa qualitativa se coloca como opção para este estudo por trabalhar, como afirma Minayo (2002, p. 22): “Com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis”.

O objetivo cerne deste estudo é investigar e analisar a percepção de adolescentes em cumprimento de medida socioeducativa privativa de liberdade sobre o papel da escola em sua trajetória de vida, levando-se em

consideração a garantia dos direitos humanos para esse público. A investigação mostra-se relevante para os espaços de formação docente, pois o diálogo permite a análise quanto aos programas educativos planejados e executados no interior das unidades de atendimento aos jovens em privação de liberdade. Entender a demanda social onde acontece o processo da educação em sua realidade e seus significados, pode contribuir com encaminhamentos políticos-educacionais (GAMBOA, 2007).

O direito à educação nas medidas socioeducativas

Educar é uma ação humana. A educação, enquanto fundamento de desenvolvimento integral do ser humano, abrange todas as atividades e ações que contribuem para o seu processo de humanização. Somente o homem pode formar outro homem. Assim, compreendemos que a educação, além de um direito de todos, é condição para a humanização.

Nessa perspectiva, as políticas voltadas para o atendimento dos adolescentes e jovens que cometeram atos infracionais precisam garantir o princípio educativo para que, assim, se convertam em um elemento de contribuição para o desenvolvimento desses indivíduos como pessoa e cidadão.

Os direitos de crianças e adolescentes são recentes, sendo resultado de longo percurso de luta. Os anos de 1980 marcaram, no Brasil, um período de significativas mudanças sociais, indicando novas exigências e desafios na construção de um novo projeto político que viesse a se contrapor ao modelo autoritário vigente. Nesse espaço, amplos setores da sociedade passaram a lutar pela instauração da democracia por meio dos movimentos das eleições diretas, pela abertura política, pela liberdade de imprensa, pela construção do Novo Sindicalismo e pela efetivação dos direitos trabalhistas, sociais, civis e políticos.

Introduziu-se também uma grande mobilização da sociedade civil e dos movimentos sociais, visando promover mudanças nas propostas de atuação relativa à criança e ao adolescente, criticando-se severamente as posturas assistencialistas e repressoras. Começou, portanto, um processo

intenso de articulação que teve como uma das maiores expressões a elaboração da Constituição Federal de 1988, que incorporou ao ordenamento jurídico nacional os princípios fundantes da Doutrina Integral (FALEIROS, 2009). Doutrina que norteou o Estatuto da Criança e Adolescente (ECA), de 1990.

Anteriormente ao ECA, prevalecia o Código de Menores, cuja premissa consistia em considerar crianças e jovens pobres como ameaças à ordem vigente. A situação de pobreza e miséria não era compreendida como uma questão social que carecia de assistência, mas um agravante que poderia causar desordem diante do entendimento de que os sujeitos nessa condição representavam um perigo. As intervenções consistiam em reprimir, corrigir e integrar essas crianças e jovens em instituições específicas, em que os modelos empregados eram repressores e correccionais.

A juventude, em um extremo, era o futuro da nação e, por isso, recebia o investimento do Estado. Em outro extremo, os jovens eram tratados como “delinquentes” e perigosos. Convém destacar que a ênfase era na própria condição de pobreza e não no ato infracional em si, que caracterizava a criança e o jovem como em situação irregular para o possível recolhimento e internação. O objetivo do Código de Menores não era a proteção da criança e do adolescente como sujeitos de direitos, mas, através de um modelo higienista, atuava criminalizando a pobreza por meio da repressão.

Até os dias atuais, podemos observar com clareza as consequências desse modelo nos discursos políticos. Ações do Estado e índices criminais ainda relegam à pobreza o fator primordial para os atos infracionais cometidos por jovens brasileiros e os altos índices de homicídios de adolescentes oriundos das periferias das grandes cidades. Posicionamentos como esses, além de retrógrados, negligenciam os dispositivos legais mais recentes, que responsabilizam ainda mais o Estado e a sociedade pela proteção, cuidado e garantia dos direitos fundamentais a crianças e jovens.

Em 1990, o ECA confere importantes mudanças aos adolescentes em situação de privação de liberdade como garantia à absoluta prioridade às políticas sociais. No documento, esse grupo da sociedade é apresentado como sujeitos de direito com absoluta prioridade na formulação das políticas públicas, fundamentadas num sistema de garantias de três dimensões: promoção/atendimento, controle/vigilância e defesa/responsabilização, que passa a vê-los não só sob o aspecto jurídico, mas também político, social e cultural (VOLPI, 2001).

Emergiu, portanto, uma nova garantia de direitos para as crianças e adolescentes, não mais num contexto apenas assistencialista, mas de forma integral, buscando oportunizar seu desenvolvimento através de um conjunto articulado de ações sociais básicas consideradas direitos de todos e dever do Estado, quais sejam: saúde; educação; trabalho; habitação, entre outras. A prioridade absoluta no atendimento a essa categoria está definida no Artigo 4º do Estatuto da Criança e do Adolescente (Lei Nº 8069/1990): o paradigma da Doutrina da Proteção Integral define a criança como ser em condição peculiar em desenvolvimento. Reforçando, assim, a defesa da cidadania e dos direitos da criança e do adolescente (ARANTES, 2009).

O novo direcionamento na assistência ao adolescente autor de ato infracional pressupõe um conjunto de propostas socioeducativas que têm por objetivo garantir as condições peculiares para seu atendimento. Isso se daria num processo de intervenção construtivo, de perspectiva inclusiva e não punitiva, visando sucumbir o aspecto tutelar das antigas Leis, por uma trajetória pedagógica e de ampla defesa dos direitos.

No que se refere à medida de privação de liberdade, no cenário de um novo olhar ao atendimento ao adolescente autor de ato infracional, em janeiro de 2012, um novo marco é implementado. A Lei nº 12.594/2012, que institui o Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo (SINASE), objetivando contribuir com os parâmetros e com a regulamentação sobre a execução das medidas socioeducativas.

O SINASE é uma política pública destinada à inclusão do adolescente autor de ato infracional. “É um conjunto ordenado de princípios, regras e

critérios, de caráter jurídico, político, pedagógico, financeiro e administrativo, que envolve desde o processo de apuração de ato infracional até a execução de medida socioeducativa” (BRASIL, 2006, p. 14). Em consonância com o ECA, o SINASE apresenta como princípios os direitos humanos; a prioridade absoluta para a criança e o adolescente; a incolumidade; a integridade física e segurança; a incompletude institucional, dentre outros. Essa política foi implementada tendo como objetivo central o desempenho de atividades pautadas em princípios éticos e pedagógicos, com valorização na capacidade singular de emancipação desses sujeitos.

As diretrizes pedagógicas do SINASE fundamentam o trabalho realizado nessas instituições, visando à garantia dos direitos desse público nas diversas esferas e áreas de atendimento. Precisamente, em seu artigo 8º, menciona que os “Planos de Atendimento Socioeducativo deverão, obrigatoriamente, prever ações articuladas na área de educação”. Em relação às práticas socioeducativas, estas se propõem a promover ações que potencializem o desenvolvimento pedagógico. A educação é direito fundamental público subjetivo, dever do Estado e da família previsto na Constituição da República Federativa do Brasil de 1988, nos artigos 205, 214 e 227, e visa, sobretudo, o pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho. Direito também assegurado no contexto de privação de liberdade.

Vê-se, portanto, que o princípio educativo presente nas medidas socioeducativas vigora no aparato legal brasileiro voltado para a infância e a adolescência. No entanto, as pesquisas que realizamos no campo das políticas públicas destinadas aos jovens autores de atos infracionais evidenciam a falência do Estado em atender de forma eficaz e garantir os direitos desse público. A respeito da política das medidas socioeducativas, observa-se que, ao invés de exalarem princípios educativos e formativos do sujeito, “[...] uma vez que as medidas socioeducativas possuem uma dimensão jurídico-sancionatória e uma dimensão substancialmente ético-pedagógica” (BRASIL, 2006, p. 46), elas continuam pautadas na repressão e punição. A rigidez da disciplina busca enquadrar os sujeitos nos padrões

normativos, sem analisar aspectos subjetivos daqueles punidos. Nessa direção, esse padrão coercitivo historicamente contribui para a manutenção social e econômica e das relações de classe, constitutivas do capital (CURY, 1995). Mantem-se a cisão entre as duas classes sociais fundamentais: a dos proprietários e a dos trabalhadores.

Reconhecemos os avanços legais e sociais com o aprimoramento da legislação, porém, pontuamos a necessidade de avançarmos no aspecto da efetivação dos direitos dos jovens em cumprimento de medidas socioeducativas, tendo como finalidade a formação plena assegurada nos marcos legais brasileiros.

Vozes aprisionadas: privação de liberdade e escola

A relação dos adolescentes privados de liberdade com o espaço escolar é o ponto fulcral deste estudo. Seleccionamos alguns fios de narrativas com vistas a discutir, numa perspectiva interpretativa, as vozes de dois jovens, com idade de 17 anos cada, que estavam na instituição CEDUC/Mossoró há pelo menos 6 meses e demonstraram o desejo de participar deste estudo.

Memórias escolares fora da instituição

Depois que fui pro sexto ano, fui só levando fora da escola. Estudei lá o primeiro ano, não aprendia nada, reprovei, estudei o segundo ano, fui reprovado também. Eu não me esforçava, não tinha interesse e era malcomportado. Já ‘tava misturado com pessoas erradas muito novo. Fui parar noutra escola. Nessa escola, eu arranjei uma confusão e fui expulso da escola. Aí, daí em diante, não liguei mais p’ra os estudos (J1, CEDUC/Mossoró-RN, 2018).

Quando eu era criança, gostava de estudar. Eu estudei numa escola boa até o sexto ano. Lá, eu podia brincar com os colegas,

podia escrever e desenhar, que eu gostava muito. Mas, quando passei para o sexto ano, a escola não era mais lugar para mim. Era o professor lá na frente falando, explicando, fazendo prova e cobrando coisa que eu lá sabia! Fui reprovado e nunca mais voltei p'ra escola (J2, CEDUC/Mossoró-RN, 2018).

As narrativas dos jovens participantes da pesquisa refletem uma produção discursiva marcada por percursos de fracasso, insucesso na vida estudantil, expulsões e abandono. Ao narrarem sobre suas primeiras experiências educacionais, os adolescentes expressam a configuração do que tem sido historicamente a escola, conforme o pensamento gramsciano, voltada aos interesses da burguesia dominante, de cunho fundamentalmente técnico e ensino enciclopédico (GRAMSCI, 1991).

Os depoimentos dos adolescentes nos apresentam um cenário de violação de direitos em relação à educação bem antes de eles estarem em situação de privação de liberdade. Ambos, ainda na infância, experimentaram a repetência, a distorção idade-série e a exclusão escolar. Muitos, antes do ingresso no contexto da instituição de internação, já não mais possuem vínculos com a escola. Pelos excertos, é possível perceber que aqueles que mais precisam da garantia da “socialização dos elementos culturais essenciais à formação dos indivíduos humanos” (PASQUALINE; MEZZEU, 2008, p. 85), no espaço escolar, ficam à margem. Em nosso País, a educação, que deveria aparecer como forte mecanismo de transformação, apresenta-se, em muitas situações, como prática fortalecedora das desigualdades, desenvolvendo uma atividade pedagógica convencional e não gerando contribuições efetivas à formação de uma postura crítica diante da realidade social.

O desinteresse pelo estudo, encontrado nas vozes dos adolescentes, é proveniente, na maioria dos casos, conforme Padovani e Ristum (2013, p. 976), “[...] pela própria ação da escola, que tende a generalizar, homogeneizar os sujeitos, não se preocupando com as diferenças, afastando da escolarização os jovens que apresentam dificuldades”. Portanto, esse

modelo excludente caminha em desencontro à compreensão da educação e aprendizagem como direito (NUNES, 2018). A escola básica é local destinado “a desenvolver em cada indivíduo humano a cultura geral ainda indiferenciada, o poder fundamental de pensar e de saber se orientar na vida” (GRAMSCI, 1991, p. 117). A humanização é o processo de apropriação paulatina das características socialmente construídas e disseminadas pela cultura que, por meio da educação, será internalizada e incorporada ao sujeito. A escola, então, constitui uma das mais importantes instituições sociais, por ser espaço privilegiado para o desenvolvimento de significativas dimensões da vida social.

Considerando a perspectiva adotada em nossa pesquisa, os jovens discorrem sobre o sentido e a importância da escola para as suas vidas. Assim, constroem narrativas reflexivas e autoformativas. As vozes de experiências formadoras nos permitem compreender as mudanças que ocorrem no plano pessoal e social, afinal, “[é] neste movimento dialético que nos formamos como humano” (JOSSO, 2004, p. 54).

Escola e vida: sentidos e memórias entrelaçadas

Estar limitado a quatro paredes é uma coisa que só quem vive sabe do que estou falando. Me envolvi com coisas erradas ainda criança, só agora vejo quanta oportunidade perdi. Minha mãe insistiu muito para que eu estudasse. Ela dizia que era para eu estudar p’ra ser gente, p’ra ter um futuro, ter um emprego. Naquele tempo, eu não entendia muito bem as coisas. Queria era aventura. Precisou eu parar em um local como este para ver e me arrepender e ver quantas oportunidades perdi. Hoje, vejo que o que a gente aprende na escola é tão importante. Por isso, quero fazer um curso profissionalizante de eletricista e constituir a minha família novamente. Um mundo inverso do mundo de hoje. Sei que aqui dentro e lá fora muita gente diz que nós que estamos nessa vida não tem futuro. Eu digo é que podem me

prender, mas não prendem meus sonhos. Hoje, por tudo que já passei, mesmo com a pouca idade, eu sinto a escola como uma porta de oportunidade de futuro, tanto na questão da sobrevivência, p'ra pessoa ter uma profissão e poder seguir a vida, como também no ponto de ajudar as pessoa a se tornar melhor enquanto gente. Hoje, eu tenho esse pensamento, tenho muito arrependimento, mas como voltei a estudar, tenho muitos sonhos (J1, CEDUC/Mossoró-RN, 2018).

[...] A vida é difícil p'ra quem não tem estudo. Por isso, meu grande sonho é cuidar da minha menina, da minha mulher, da minha família todinha. P'ra isso, preciso estudar. Fiz escolhas erradas. Fugi da escola e entrei nessa vida, mas depois vem um peso na consciência. Podia ter sido diferente. Sei lá, se a escola tivesse sido melhor. Mas quero voltar a estudar. Se formar em alguma coisa relacionada ao desenho, meu pensamento agora é esse, mudar de vida. Nesse momento agora vou mudar as amizades. Eu penso em fazer um curso p'ra se profissionalizar e ter um futuro e poder dar um futuro melhor à minha família (J2, CEDUC/Mossoró-RN, 2018).

Nessas falas, percebemos o vislumbrar de perspectivas ancoradas na ascensão profissional, já que os depoimentos ecoam o ver a escola como forma de melhorar de vida. A escola é vista por eles sob o ponto de vista da lógica utilitarista, uma visão reducionista concebida com a finalidade de promover a qualificação do indivíduo para o mercado de trabalho e os processos de produção. O retorno ao estudo fora da instituição de internação aquece o desejo dos jovens em moverem-se para um futuro diferente. Eles compartilham do mesmo ponto de vista. Em suas singularidades, os adolescentes projetam a si mesmos e ao futuro como algo além do estar fora da grade, como a libertação das amarras, não apenas do espaço físico de confinamento, mas da impossibilidade de ser sujeito e estar no mundo.

Partilham sonhos, desejam seguir a vida por uma rota diferente da exclusão e do estigma e, para tanto, consideram importante o valor dos estudos.

As declarações dos participantes vão ao encontro das ideias defendidas por Freire (1996) quanto à questão do inacabamento do ser humano, pois, “na verdade, o inacabamento do ser ou sua inconclusão é próprio da experiência vital” (FREIRE, 1996, p. 50). De acordo com essa perspectiva, os educandos precisam perceber suas potencialidades e possibilidades, construindo um saber-fazer crítico e cidadão. É necessário considerar a essência humana do inacabado, cujo processo de formação é permanente e subjetivo. Ninguém nasce um humano pronto; a humanização é o processo de apropriação paulatina das características socialmente construídas e disseminadas pela cultura que, por meio da educação, será internalizada e incorporada ao sujeito. Para isso, a escola brasileira precisa romper as amarras de uma prática excludente e de um ensino desprovido da perspectiva crítica, transformando-se em um espaço que contribua para o processo de mudança social do sujeito.

Aos adolescentes que cumprem medidas socioeducativas no CEDUC/Mossoró, são adotadas as Propostas Curriculares do Ensino Fundamental e Médio da rede estadual de educação. Perguntados acerca do percurso escolar dentro da instituição, se eles consideravam importantes as aulas e como se sentem ao frequentá-las, eles respondem a seguir.

Memórias da escola na instituição de internação

Aqui, uma parte dos professores é bem prestativa, faz um trabalho bacana, mas a maioria não trabalha muito bem. Eu vejo que o que a gente estuda aqui é muito importante para o nosso futuro. Sem educação, qual é o futuro? É a mesma coisa que a gente via na escola lá fora. O professor lá na frente falando e passando coisa que a gente não entende bem. Ir p'ras aulas é um momento que me deixa bem. A diferença é que aqui a situação

de material é mais precária e a disciplina é muito rigorosa (J1, CEDUC/Mossoró-RN, 2018).

As coisas que a gente tem que fazer p'ra aprender alguma coisa. Tem que se ocupar em coisa de futuro, mesmo alguma atividade não sendo tão boa. As aulas, o esporte, as oficinas de artesanato, quando tem, eu procuro participar e já aprendi que só. Já aprendi muita coisa de Português, Ciências, depois que eu cheguei aqui. Passei até de ano. O principal aprendizado aqui, p'ra pessoa andar na vida, se num tiver a escola, a pessoa num vai p'ra frente, não, é sempre p'ra trás. P'ra ter um futuro e um emprego. Mas vejo que as atividades são poucas. A escola funciona com o dever no quadro e a gente passa muito tempo sem ter o que fazer. É ruim ficar no pavilhão sem fazer nada, né? Aqui é uns quinze educador, porque todo dia entra e sai um diferente. Alguns trata a gente com carinho. As professoras são ótima. Mas muitos educador olha p'ra gente com desprezo. Aqui qualquer coisinha a pessoa desce p'ra Protetora e lá a polícia bate na pessoa (J2, CEDUC/Mossoró-RN, 2018).

Observamos nesses excertos a expressão de valorização ao trabalho pedagógico, visto como algo importante para o seu desenvolvimento, como um aprendizado que os auxilia a pensar na construção de um projeto de vida após a saída do internamento. É possível identificar, nesses fragmentos, que os jovens acreditam na escola como *locus* de formação, mobilidade social e possibilidade de melhoria na qualidade de vida. Reconhecer a importância do trabalho da instituição, na sua formação, não os impede de refletir sobre o tom repressivo em que o sofrimento e a punição se fazem presentes.

Os jovens descreveram como o centro socioeducativo assume a forma de um lugar de sequestro (FOUCAULT, 2009). A partir das suas falas, podemos perceber que as práticas emancipadoras e humanistas norteadoras

das ações educativas, foco da medida e da proposta pedagógica da unidade, cedem lugar às práticas repressivas e punitivas. A esse respeito, Foucault (2009) sustenta que, em instituições desse tipo, a prevalência de normas rígidas é para o “adestramento” e transformação das pessoas em corpos mais “dóceis” como forma de controlar o outro. Desejados por governantes que preferem confiar na tranquilidade dos cidadãos passivos, súditos ou indiferentes (BOBBIO, 1986).

Por outro lado, a tarefa da educação escolar nos espaços de privação de liberdade deve ser a mesma presente na escolarização formal, como parte dos processos de resistência comprometidos com a defesa da dignidade humana dos adolescentes em confinamento nesses ambientes. Deve possibilitar que eles compreendam e contextualizem suas próprias trajetórias de vida como parte de uma ordem social desigual, que deve ser problematizada. Convém salientar a importância de se compreender e contextualizar não para reafirmar e justificar lugares e atitudes, mas para revelar possibilidades para transformações subjetivas e sociais.

Esse modelo desafia o educador a ir além dos discursos hegemônicos presentes nos ensinamentos regulares, de preparar as pessoas para a “ressocialização social” após o período de privação da liberdade. Não é nosso objetivo discutir o que se entende por “ressocialização social”, mas consideramos fundamental que as ações socioeducativas contribuam para fortalecer a esperança no futuro, para problematizar e abrir possibilidades para a vida.

Somos a favor de projetos que estimulem sonhos e abordem, criticamente, a educação, mediante a valorização do afeto e das redes de solidariedade, bem como a construção de estratégias e planos individuais de ação. Porém, para além do futuro, acreditamos ser necessário que as propostas educativas enfrentem também “o aqui e agora” dos espaços de privação de liberdade, contribuindo para fortalecer a capacidade de sobrevivência cotidiana nesses lugares.

Para o entendimento dos processos pedagógicos, apresentamos aqui os conceitos presentes nas perspectivas da Educação Libertadora, com base no

pensamento freireano: a experiência educativa entendida como uma prática humanizadora e libertária, capaz de valorizar os sujeitos como protagonistas e construtores dos seus conhecimentos. Freire, nas obras *Ação Cultural Para a Liberdade* (1981), *Pedagogia do Oprimido* (1987) e *Pedagogia da Autonomia* (1996), apresenta uma abordagem capaz de contribuir para a formação de indivíduos conscientes, críticos, reflexivos e autônomos, ponto relevante para o entendimento do empoderamento dos jovens privados de liberdade.

Devemos lembrar que a educação foi, ao longo dos anos, utilizada como recurso para opressão dos sujeitos e de suas vozes, de modo que o *status quo* político e social fosse mantido. Quanto à cidadania, não era permitida a todos os sujeitos, sendo vedada aos que não tinham acesso a uma condição educacional plena, que eram (ou são) utilizados como massa de manobra para o fortalecimento das oligarquias, ajudando a enfraquecer e descumprir as promessas feitas pelo regime democrático.

Com base em Freire (1987), a educação transforma-se em um meio para a emancipação, convidando os educadores e educandos para o exercício dos deveres e direitos cívicos. O fazer educativo, por sua vez, deve se constituir em um fenômeno dinâmico, que supere os limites do currículo formal, trazendo os sujeitos para uma (auto)formação ativa que tem como objetivo romper amarras e dignificar. A libertação dos oprimidos, que não participam da essência da democracia, permite o fortalecimento da cidadania, formando pessoas conscientes de si e da sociedade, comprometidas com o meio social e determinadas a mudar seu cotidiano mediante o rompimento do domínio das oligarquias e forças ocultas (FREIRE, 1987).

Na perspectiva aqui defendida, a educação permite que o aluno se emancipe e faça parte do processo de construção do saber, partindo de suas próprias experiências, saindo do papel de expectador e assumindo uma função ativa em sua formação. Por meio de ações reflexivas e críticas, o fazer educacional possibilita aos sujeitos envolvidos a construção e consolidação de práticas que fomentem a participação, a autonomia, a

liberdade crítica, o respeito e a dignidade, ao permitir às pessoas se constituírem em cidadãos ativos e participantes.

Considerações finais

Este trabalho teve como objetivo investigar e analisar as narrativas dos adolescentes em situação de privação de liberdade e suas percepções sobre o significado da escola em sua trajetória de vida. Com base na proposta lançada, apresentamos e discutimos sobre que tipo de educação acontece em um espaço peculiar de internação.

Como já mencionado, interessou-nos o pensar visto do subterrâneo, do silenciado, do não dito através das vozes desses sujeitos históricos, a partir das seguintes questões norteadoras: o que pensam os adolescentes em situação de privação de liberdade sobre o papel da escola em suas vidas, qual o seu significado e sentido? Em quais dimensões deveríamos aquecer a nossa escuta para ouvi-los?

O estudo apontou que a história das políticas de atendimento voltadas à infância e à juventude, em nosso País, foi profundamente marcada pela repressão e pelo assistencialismo. A criação do ECA, fruto da luta dos movimentos sociais e dos segmentos que buscaram a implementação de leis que viessem garantir os direitos às crianças e aos adolescentes, trouxe a institucionalização de um novo paradigma no atendimento a esses jovens, fundamentando-se na Doutrina da Proteção Integral, que passa a reconhecê-los como sujeitos de direitos em fase de desenvolvimento e que precisam, portanto, de prioridade absoluta na atenção das políticas públicas. Apesar de o País apresentar uma legislação avançada, há um fosso entre o que preconiza a lei e a realidade cotidiana vivida pelos jovens nas instituições de internação.

O que constatamos, muitas vezes, é uma realidade paradoxal em relação aos princípios do ECA, fato que pode ser entendido como fruto do atual contexto histórico-social capitalista, expressado pelo projeto neoliberal, no qual as políticas sociais sobrevivem com recursos mínimos, cada vez mais restritos e sujeitos a alterações no decorrer de seu

desenvolvimento. Essa vulnerabilidade financeira mostra o quanto as políticas públicas estão submetidas, em primeira instância, aos interesses econômicos. Em face disso, as ações voltadas para a infância e adolescência brasileira ainda se enquadram em uma proposta assistencialista e emergencial, não produzindo soluções concretas à problemática (YASBEK, 1996).

Diante do que discutimos ao longo do trabalho, evidenciamos que as medidas socioeducativas destinadas aos jovens em privação de liberdade, que têm como finalidade a formação plena desses adolescentes, permanecem com a marca da cultura coercitiva e punitiva. Esta, norteadas pelo desrespeito aos direitos humanos, revela elementos característicos da égide da fiscalização definida e regulada, a qual o Estado exerce sobre os jurisdicionados (FOUCAULT, 2009). Percebemos, assim, que ainda há um longo caminho a ser percorrido quanto aos avanços materializados.

Pelo ato de narrar, refletir e contar de si, verificamos que os adolescentes apresentam uma experiência escolar permeada pelo insucesso e fracasso. Contudo, percebem e reconhecem a escola como algo importante para o seu desenvolvimento, como um espaço que os auxiliam a pensar na construção de um projeto de vida após a saída da instituição de internação.

Na esteira das reflexões, tecidas como perspectivas produzidas a partir dos resultados deste trabalho, o estudo mostra que pensar a escola para os adolescentes em situação de privação de liberdade exige a materialização social de uma concepção de educação humanizadora. Uma escola fundada nos marcos de uma pedagogia emancipatória do ser. Nesse modelo, o jovem privado de liberdade faz parte do processo de construção do saber, partindo de suas próprias experiências, saindo do papel de espectador e assumindo uma função ativa em sua formação. Tarefa que demanda uma reflexão crítica e um compromisso político-social em defesa da cidadania.

Referências

ARANTES. Esther Maria de Magalhães. Rostos de crianças no Brasil. In: RIZZINI, Irene. PILOTTI, Francisco. *A arte de governar crianças: a história das*

políticas sociais, da legislação e da assistência à infância no Brasil. 2. ed. rev. São Paulo: Cortez, 2009.

BOBBIO, Norberto. *O futuro da democracia*. São Paulo: Paz e Terra, 1986.

BRASIL. *Constituição da República Federativa do Brasil de 1988*. Brasília, DF: Presidência da República, [2016]. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm>. Acesso em: 18 jan. 2018.

BRASIL. *Estatuto da criança e do adolescente*: Lei federal Nº 8069, de 13 de julho de 1990. Rio de Janeiro: Imprensa Oficial, 2002. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L8069.htm>. Acesso em: 15 jan. 2018.

BRASIL. Presidência da República. Secretaria Especial dos Direitos Humanos. Conselho Nacional dos Direitos da Criança e do Adolescente. *Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo – SINASE*. Brasília-DF: Conanda, 2006. Disponível em: <<http://www.conselhodacrianca.al.gov.br/sala-de-imprensa/publicacoes/sinase.pdf>>. Acesso em: 18 mar. 2019

CURY, Carlos Roberto Jamil. *Educação e contradição: elementos metodológicos para uma teoria crítica do fenômeno educativo*. 6. ed. São Paulo: Cortez, 1995.

FALEIROS, Vicente de Paula. Infância e processo político no Brasil. In: RIZZINI, Irene. PILOTTI, Francisco. *A arte de governar crianças: a história das políticas sociais, da legislação e da assistência à infância no Brasil*. 2. ed. rev. São Paulo: Cortez, 2009.

FOUCAULT, Michel. *Vigiar e Punir: Nascimento da prisão*. 35. ed. Petrópolis: Vozes, 2009.

_____. *Arqueologia do Saber*. 7. ed. Tradução Luiz F.B. Neves. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2005.

FREIRE, Paulo. *Ação Cultural Para a Liberdade*. 5. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1981.

_____. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 25. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.

_____. *Pedagogia do Oprimido*. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

GAMBOA, Sívio Sanchez. *Pesquisa em Educação: métodos e epistemologias*. Chapecó: Argos, 2007.

GRAMSCI, Antonio. *Os intelectuais e a organização da Cultura*. 8. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira S.A, 1991.

JOSSO, Marie Christine. *Experiência de Vida e Formação*. São Paulo: Cortez, 2004.

MINAYO, M. C. *Pesquisa Social: teoria, método e criatividade*. Petrópolis: Vozes, 2002.

NUNES, César. O Direito à Educação e a Educação como Direito: passos e descompasso da política educacional brasileira no limiar do terceiro milênio. In: NUNES, César; POLLI, José Renato (orgs). *Educação, humanização e cidadania: fundamentos éticos e práticas políticas para uma pedagogia humanizadora*. Jundiaí: Editora In House e Editora Basílica, 2018, p. 29-66.

PADOVANI, A. S.; RISTUM, M. A escola como caminho socioeducativo para adolescentes privados de liberdade. *Educação e pesquisa*, São Paulo, v. 39, n. 4, p. 969-984, out./dez. 2013.

PASQUALINI, J. C.; MAZZEU, L. T. B. *Em defesa da escola: uma análise histórico-crítica da educação escolar*, 2008.

VOLPI, M. (Org.). *Sem liberdade, sem direitos: A experiência e privação de liberdade na percepção dos adolescentes em conflito com lei*. São Paulo: Cortez, 2001

YASBEK, M. C. *Classes subalternas e assistência social*. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1996.

Submetido em: 03/06/2020

Aceito em: 23/06/2020

Publicado em: 30/08/2020