



## **EDUCAÇÃO DE ADOLESCENTES PRIVADOS DE LIBERDADE: ESPECIFICIDADES DA EJA NO SISTEMA SOCIOEDUCATIVO<sup>i</sup>**

**ELISEU DE OLIVEIRA CUNHA <sup>1</sup>**

<sup>1</sup> Graduando em Psicologia da Universidade Federal da Bahia (UFBA) e membro do Núcleo de Estudos sobre Desenvolvimento e Contextos Culturais (CNPq). E-mail: [eliseuocunha@gmail.com](mailto:eliseuocunha@gmail.com)

### **EIXO TEMÁTICO 2:**

Sujeitos da educação de jovens e adultos: identidade e diversidade

### **RESUMO**

O presente estudo objetivou elencar e analisar especificidades institucionais e operacionais de uma proposta de escolarização para adolescentes infratores em um regime de privação de liberdade, a qual opera na modalidade EJA (Educação de Jovens e Adultos). Foram realizadas entrevistas semiestruturadas com seis profissionais de educação que atuam em uma unidade de internação do sistema socioeducativo baiano, onde funcionam uma escola municipal e um colégio estadual. A análise do discurso dos educadores revelou, dentre outras peculiaridades da escolarização nesse contexto: uma intensa rotatividade do corpo discente, haja vista as frequentes entradas e saídas de adolescentes a qualquer momento do ano, afinal o início e o encerramento da medida não estão subordinados ao calendário letivo, o que acaba comprometendo a relação pedagógica; um clima institucional perenemente tenso, caracterizado por várias medidas de segurança ensejadas pelo temor de motins e rebeliões por parte dos adolescentes; um corpo docente desamparado e resiliente, que atua sob inúmeras condições adversas, sem receber qualificação apropriada, nem o apoio dos demais profissionais da unidade, tampouco o reconhecimento da sociedade em geral. Concluiu-se pela insuficiência da escolarização no atendimento ao educando e pela necessidade de políticas que a complementem e a antecedam.

**Palavras-chave:** Adolescentes em conflito com a lei; Escolarização; Sistema socioeducativo; Privação de Liberdade.



## **INTRODUÇÃO**

Dentre os diversos contextos educacionais que adotam a modalidade Educação de Jovens e Adultos (EJA) para o desenvolvimento de sua práxis pedagógica, o sistema socioeducativo figura entre os mais emblemáticos (SILVA; SALLES, 2012). A escolarização de adolescentes envolvidos com práticas delitivas certamente configura um capítulo inusitado do panorama educacional brasileiro. Ao longo da história recente do país, a frequência à escola e a participação em atividades educativas têm sido reiteradamente prescritas pelas leis que versam sobre a atenção a adolescentes infratores como ferramentas essenciais para a recondução destes indivíduos aos caminhos da legalidade. Desde os Códigos de Menores (BRASIL, 1927; 1979) até o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) a tônica é a mesma: “são obrigatórias a escolarização e a profissionalização” (BRASIL, 1990, Art. 120, § 1º).

Isso se deve ao fato de ser praticamente consensual no âmbito jurídico a concepção segundo a qual o adolescente, quando fora da escola, encontra-se mais vulnerável à adesão à criminalidade, ao que frequentá-la e envolver-se em suas atividades seriam medidas apropriadas para o tratamento da delinquência juvenil. Castro e Abramovay (2002) ilustram tal entendimento da seguinte forma: uma vez evadido da escola, o jovem tem drasticamente reduzidas suas chances de inserção no mercado de trabalho, pois não dispõe das credenciais escolares por este exigidas para a ocupação de um dos seus postos de emprego. Cientes da precariedade de sua situação perante o universo laboral, alguns jovens acabam recorrendo a oportunidades ilícitas de trabalho e remuneração, filiando-se a organizações criminosas narcotraficantes, contrabandistas, assaltantes etc. Nessa conjuntura, a pertinência da política de atendimento a jovens infratores residiria na tentativa de promover-lhes a aquisição das credenciais acadêmicas requeridas pelo mercado, a fim de que encontrem formas lícitas de autossustento e se distanciem dos circuitos laborais delituosos.

As atuais disposições aplicáveis a tais indivíduos (adolescentes entre 12 e 18 anos que cometeram ato infracional), as medidas socioeducativas, avançaram nessa direção. O ECA estipula seis medidas: i) advertência, ii) obrigação de reparar o dano, iii) prestação de serviços à comunidade, iv) liberdade assistida, v) semiliberdade e vi) internação (BRASIL, 1990).



As duas primeiras são breves, não impactando significativamente a vida escolar do adolescente. Para a terceira medida, o ECA define que o cumprimento das tarefas não deve comprometer a frequência escolar ou a jornada de trabalho do adolescente. Na quarta medida, o Estatuto designa uma pessoa para acompanhar o adolescente, a qual deve supervisionar sua frequência e seu rendimento escolar e diligenciar no sentido de sua profissionalização e inserção no mercado de trabalho. Também na quinta medida são obrigatórias a educação escolar e profissionalizante (BRASIL, 1990). Até aqui, o adolescente comparece a escolas regulares, de sua comunidade. Não obstante, na sexta medida, caracterizada pela restrição integral da liberdade, o adolescente recebe instrução escolar e profissional dentro da própria unidade de internação onde se encontra, na qual devem funcionar escolas comuns (BRASIL, 2012a).

Nesse sentido, o objetivo do presente estudo foi elencar e analisar especificidades institucionais e operacionais de uma proposta de escolarização de adolescentes autores de ato infracional em um contexto de privação de liberdade, que opera na modalidade EJA.

## **METODOLOGIA**

A coleta de dados foi feita em uma unidade de internação do sistema socioeducativo baiano. Nesta instituição funcionam duas escolas com estrutura análoga a de um estabelecimento de ensino regular, com salas de aula, salas dos professores, diretoria etc., sendo uma escola municipal, que atende o Ensino Fundamental 1, e um colégio estadual, que atende o Ensino Fundamental 2 e Médio. Participaram do estudo seis educadores que atuavam na instituição (sigilosamente referidos como E1, E2, E3, E4, E5 e E6), sendo o critério para a sua inclusão na pesquisa a aceitação de convites previamente realizados presencialmente ou por e-mail. Após a aceitação dos convites, o agendamento dos encontros, a reserva de um espaço da unidade socioeducativa, um novo esclarecimento por parte do pesquisador acerca dos objetivos da pesquisa e a assinatura de um Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (BRASIL, 2012b), foram realizadas as entrevistas com os professores, as quais foram gravadas em áudio, transcritas na íntegra e posteriormente analisadas à luz da literatura.



## RESULTADOS

A análise do discurso dos educadores entrevistados culminou no desvelamento de algumas particularidades da escolarização de jovens infratores em um contexto de internação socioeducativa. Uma delas é a intensa rotatividade discente que marca o cotidiano socioeducativo, caracterizada por várias entradas e saídas de adolescentes a qualquer momento do ano, afinal o início e o encerramento da medida não estão subordinados ao calendário letivo. Assim sendo, o alunado com o qual se depara um professor nesse contexto é bastante diverso, incerto e transitório. Tamanha pluralidade e instabilidade interferem em todo o planejamento pedagógico da escola, tornando inviável a aplicação *ipsis litteris* do currículo seriado tradicional e requisitando uma programação flexível, com atividades pontuais, de modo a não comprometer a aprendizagem dos alunos já matriculados ou dos que chegarão no meio ou no fim do período letivo (ARONE, 2006; CARRERA, 2005; CELLA; CAMARGO, 2009; CONCEIÇÃO, 2013; LOPES, 2006; OLIVEIRA, 2010). Nesse sentido, E2 relatou:

A realidade daqui é a seguinte: não existe aqui uma sequência de aula. Por quê? Porque pode um menino estar saindo, pode um menino estar entrando, ou pode um menino estar aqui ainda, mas [...] daqui a pouco ele não aparece mais [...], aí do nada aparece um menino que você nunca viu na vida [...], tem menino que vem um dia [...], assiste uma aula só na unidade toda [...], tem menino que vem toda semana [...], tem dia que desce um e, de repente, desce quinze, aí você fica... E agora, eu vim preparado pra um, desceu quinze de repente [...], essa é a maior dificuldade que a gente passa aqui dentro [...], a turma é heterogênea [...] então eu não posso estar trabalhando uma coisa realmente que seja sequenciada, entendeu?

No intuito de driblar esses problemas e atenuar a defasagem idade-série dos educandos, ambas as escolas da unidade visitada adotam a modalidade EJA, em classes de aceleração (dois anos escolares em um). Para os docentes, porém, tais ajustes não são suficientes, pois a EJA possui uma estrutura sequenciada, incompatível com um corpo estudantil tão plural e rotativo. Por conta disso, esforços começaram a ser empreendidos em vistas à construção, junto aos órgãos superiores de educação, de um sistema adequado a esse contexto e a esse público, assinalaram E1 e E3. Silva e Salles (2012) descrevem um exitoso projeto de arranjo curricular específico para socioeducandos, no qual eram previstos, por exemplo, conteúdos que considerassem o fluxo diário de entrada e saída de adolescentes, isto é, atividades que tivessem finitude diária.



## ALFAEJA

### II Encontro Internacional de Alfabetização e Educação de Jovens e Adultos

Tal peculiaridade institucional é suficiente para admitirmos que a educação formal em um regime de internação socioeducativa requer de seus agentes uma capacitação específica. Porém, E1, E2 e E5 responderam com enfáticos “nãos” quando indagados se haviam recebido alguma formação para a atuação no sistema socioeducativo, esclarecendo que só após se inserirem na instituição é que procuraram, por livre iniciativa, “*conhecer o ECA, conhecer a dinâmica do, do lugar [...], o perfil da instituição [...] de que maneira é trabalhada a questão da educação dos adolescentes...*” (E1), evidenciando uma tendência já denunciada pela literatura (CELLA; CAMARGO, 2009; TOREZAN, 2005; XAVIER; LEIRO, 2012).

Os docentes entrevistados denunciaram também a ausência de integração entre a escola e os demais setores da unidade socioeducativa. Para E3, “*a escola funciona independente, assim, isolada mesmo da... da unidade*”, o que, para E1, é lamentável, pois segundo ele a articulação com profissionais como assistente social, psicólogo e psiquiatra, que acompanham mais de perto o adolescente, fomentaria um trabalho mais eficaz: “*sinto falta de [...] de um trabalho em conjunto com esses profissionais, [...] porque são profissionais que têm mais acesso ao [...] adolescente, e a partir daí podemos compartilhar com o outro e desenvolver um trabalho melhor*” (E1). Entre si, todavia, os professores costumam manter laços de cooperação recíproca: “*todo problema que tem, tanto lá na outra escola como aqui, a gente sempre tem essa coisa de tá socializando tudo que acontece, pra poder tá... um tá ajudando o outro, já é cultura mesmo da gente*” (E3).

A literatura mostra que a atuação fragmentada é uma marca do funcionamento do sistema socioeducativo como um todo, não onerando somente a escolarização. Carrera (2005) constatou que os profissionais de uma unidade de internação atuavam isoladamente em seus respectivos setores, desconhecendo totalmente o trabalho feito nos demais. Lopes (2006) verificou uma discrepância significativa entre o tratamento humanizado dispensado aos adolescentes pelo corpo pedagógico e o modo hostil e vexatório como os agentes de segurança os tratavam. Santos (2008), por sua vez, trouxe à tona o desamparo vivenciado pelo professor que leciona em uma instituição socioeducativa, o qual não costuma receber apoio nem da direção da unidade nem dos órgãos centrais de educação.



Outra questão trazida pelos entrevistados em seus discursos concerniu ao clima permanentemente tenso sob o qual funciona uma escola de um centro de internação socioeducativa. Em decorrência do receio de reações violentas que os socioeducandos podem protagonizar caso não sejam bem vistoriados, diversas estratégias de segurança são construídas, as quais acabam impactando significativamente no cotidiano escolar.

Para intimidar e coibir os socioeducandos, há sempre vigilantes à porta de cada sala de aula, cuja missão é zelar pela segurança dos professores e dos próprios discentes (COSTA JÚNIOR, 2012). Os materiais escolares, especialmente os pontiagudos e perfurocortantes são selecionados e inspecionados, a fim de inviabilizar o seu uso como armas (CRUZ, 2008). *“Cuidado com materiais escolares [...], a questão do lápis, né, você vai fazer algum trabalho com arte [...], com tesoura, com material cortante, porque tudo pode se transformar [...] em arma pra eles”* (E1). Para impedir que os educandos levem materiais da escola, aqueles são submetidos a um diário e individual ritual de revista antes e depois de cada aula (LOPES, 2006). Além disso, não é permitido realizar tarefas escolares fora da sala de aula, conforme descreveu E3: *“eles [os educandos] não levam nada pra 'casa', não entram com material, eles entram sem nada [...] todo material que a gente usa fica dentro da sala”* (E3).

Uma das principais preocupações dos profissionais do centro socioeducativo visitado, a qual justifica a necessidade de seguranças para tolher possíveis conflitos entre os educandos, reside no encontro entre adolescentes que mantêm entre si intensas relações de animosidade. Estas costumam remeter a rivalidades entre gangues do crime organizado, sobretudo do tráfico de drogas, às quais muitos internos se encontravam filiados antes de ingressarem na unidade. Uma vez lá dentro, os jovens são alocados em alojamentos compostos por integrantes de sua facção de origem ou por indivíduos não filiados a nenhuma gangue, para evitar a temerária colisão entre membros de grupos adversários. Tal receio promove o rearranjo de toda dinâmica institucional, impactando no horário e no local das refeições, das visitas familiares, dos cursos, oficinas e atividades e, obviamente, dos estudos escolares, tal como informa E2: *“um alojamento não se dá bem com outro, então [...] o alojamento 1, 2 e 3 desce num primeiro momento, num segundo momento desce só o alojamento número 4 [...] a gente não pode botar dois meninos que não se entendem aqui dentro, porque aí o pau quebra”*.



## CONCLUSÕES

São diversas as particularidades que fazem de uma escola no sistema socioeducativo um território à parte na seara educacional. Os dados empíricos aqui analisados e a literatura consultada permitiram desinvisibilizar algumas delas. Não obstante, à guisa de finalização, cabe assinalar a insuficiência das políticas de escolarização do adolescente em conflito com a lei, as quais, ainda que operassem sob excelentes condições institucionais e operacionais, jamais poderiam garantir ao socioeducando um futuro promissor caso não houvesse na sociedade que o receberia condições favoráveis para a concretização desse futuro. Existem, portanto, questões sociais mais amplas e impasses a nível estrutural que precisam ser confrontados para que os efeitos das ações socioeducativas sejam duradouros, ao que sólidos programas de apoio ao egresso do sistema socioeducativo insinuam-se cruciais (BAQUERO *et al.*, 2011; BRANCALHÃO, 2003; CRUZ, 2008; SCOLARO, 2007).

Estes devem incluir em seu escopo o estímulo e o apoio à empregabilidade do egresso por meio de parcerias com empresas, como propõe Carrera (2005), e de medidas de facilitação da transição do sistema educacional para o mercado de trabalho, como sugere Blanch (2014). Além disso, também faz-se imprescindível a construção de estratégias educacionais de correção da distorção idade-série dos socioeducandos, as quais favoreçam sua inscrição em cursos profissionalizantes mais disputados e oportunizem sua participação em processos seletivos para o ingresso no ensino superior, a exemplo do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM). A urgência dessas medidas extensivas e exteriores ao campo socioeducativo se explicita na demanda de E3: *“tem que ter um trabalho integrado, um trabalho não só aqui dentro, um trabalho que busque também o lá fora, o depois; se não, não vai adiantar”*.

A insuficiência do atendimento socioeducativo realizado no interior das unidades de internação e durante o tempo da medida, além de ser um aspecto largamente apontado pela literatura, foi uma constante dos discursos dos entrevistados. Que esse incômodo venha também a animar a alteração dos rumos que as políticas de atenção a jovens infratores em território brasileiro precisam sofrer para serem mais efetivas.



## REFERÊNCIAS

ARONE, Mariangélica. *Sentidos e significados da escola para o adolescente em semiliberdade*. São Paulo. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, Faculdade de Ciências Humanas e da Saúde, (Dissertação de Mestrado), 2006.

BAQUERO, Rute Vivian Angelo; LEMES, Marilene Alves; SANTOS, Elizene Amorim dos. Histórias de vida de jovens egressos de medidas socioeducativas: entre a margem e a superação. *Educação*, Porto Alegre, v. 34, n. 3, p. 341-350, set./dez. 2011.

BLANCH, Josep M. La juventud NINI, un agujero negro psicosocial. *Rev. Psicol., Organ. Trab.*, Florianópolis, v. 14, n. 4, p. 355-366, dez. 2014.

BRANCALHÃO, Walkíria Rodrigues Duarte. *A educação para o adolescente em conflito com a lei: mecanismo de inserção ou de exclusão social?* Marília, São Paulo. Universidade Estadual Paulista Júlio Mesquita Filho, Faculdade de Filosofia e Ciências, (Dissertação de Mestrado), 2003.

BRASIL. *Decreto nº 17.943-A*, de 12 de outubro de 1927. Consolida as leis de assistência e protecção a menores. Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1920-1929/decreto-17943-a-12-outubro-1927-501820-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em: 22 de outubro de 2015.

BRASIL. *Lei nº 6.697*, de 10 de outubro de 1979. Institui o Código de Menores. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/1970-1979/L6697.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/1970-1979/L6697.htm). Acesso em: 22 de outubro de 2015.

BRASIL. *Lei nº 8.089*, de 12 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Disponível em: [http://bvsmms.saude.gov.br/bvs/publicacoes/estatuto\\_crianca\\_adolescente\\_3ed.pdf](http://bvsmms.saude.gov.br/bvs/publicacoes/estatuto_crianca_adolescente_3ed.pdf). Acesso em: 17 de outubro de 2015.

BRASIL. *Lei nº 12.594*, de 18 de janeiro de 2012a. Institui o Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo (Sinase) e regulamenta a execução das medidas socioeducativas destinadas a adolescente que pratique ato infracional. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/ato2011-2014/2012/lei/12594.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2011-2014/2012/lei/12594.htm). Acesso em: 22 de outubro de 2015.

BRASIL. Conselho Nacional de Saúde. *Resolução nº 466*, de 12 de dezembro de 2012b. Diretrizes e normas regulamentadoras de pesquisas envolvendo seres humanos. Disponível em: <http://conselho.saude.gov.br/resolucoes/2012/Reso466.pdf>. Acesso em: 22 de outubro de 2015.

CARRERA, Gilca Oliveira. *Pos detrás das muralhas: práticas educativas na medida de internação*. Salvador. Universidade Federal da Bahia, Faculdade de Educação, (Dissertação de Mestrado), 2005.





CASTRO, Mary Garcia; ABRAMOVAY, Miriam. Jovens em situação de pobreza, vulnerabilidades sociais e violências. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n. 116, p. 143-176, jul. 2002.

CELLA, Silvana Machado; CAMARGO, Dulce Maria Pompêo de. Trabalho pedagógico com adolescentes em conflito com a lei: feições da exclusão/inclusão. *Educação e Sociedade*, Campinas, v. 30, n. 106, p. 281-299, jan./abr. 2009.

CONCEIÇÃO, Willian Lazaretti da. Escola e privação de liberdade: um diálogo em construção. *Revista Brasileira Adolescência e Conflitualidade*, São Paulo, n. 9, p. 72-88, 2013.

COSTA JÚNIOR, Reinaldo Vicente. *Tá em casa ou na escola? Uma leitura da prática escolar em unidade de internação socioeducativa da cidade de São Paulo*. São Paulo. Universidade Nove de Julho, (Dissertação de Mestrado), 2012.

CRUZ, Maria Valdenice Sousa. *Professores que atuam junto a adolescentes em conflito com a lei: sentidos e significados construídos sobre seus alunos e sobre sua prática*. São Paulo. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, Faculdade de Ciências Humanas e da Saúde, (Dissertação de Mestrado), 2008.

LOPES, Juliana Silva. *A escola na FEBEM-SP: em busca do significado*. São Paulo. Universidade de São Paulo, Instituto de Psicologia, (Dissertação de Mestrado), 2006.

OLIVEIRA, Andréa dos Santos. *A Fundação CASA e o trabalho educativo escolar*. São Paulo. Universidade Cidade de São Paulo, (Dissertação de Mestrado), 2010.

SCOLARO, Maria Elvira Nogueira Laranjeira. *Escola, para que te quero? Marcas da escola em adolescentes privados de liberdade por prática de ato infracional*. Salvador. Universidade do Estado da Bahia, Departamento de Educação I, (Dissertação de Mestrado), 2007.

SILVA, Ivani Ruela de Oliveira; SALLES, Leila Maria Ferreira. O “Projeto Educação e Cidadania” e a inclusão escolar de adolescentes em liberdade assistida. *Educação*, Santa Maria, v. 37, n. 2, p. 381-396, maio/ago. 2012.

TOREZAN, Sonia Aparecida Bortolotto. *Ser jovem em meio à violência: identidade X singularidade no confronto com a lei*. Campinas. Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação, (Dissertação de Mestrado), 2005.

XAVIER, Cândida Andrade de Moraes; LEIRO, Augusto Cesar Rios. Juventude e privação de liberdade: formação como desafio na pedagogia social. *Anais do 4º Congresso Internacional de Pedagogia Social – CIPS*, 25 a 27 de julho de 2012, São Paulo. Disponível em:

[http://www.proceedings.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=MSC0000000092012000100008](http://www.proceedings.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=MSC0000000092012000100008). Acesso em: 22 de outubro de 2015.



**ALFAEJA**  
**II Encontro Internacional de Alfabetização  
e Educação de Jovens e Adultos**

---

i O trabalho consiste em um recorte adaptado de um artigo mais amplo, submetido a publicação em periódico científico, fruto de uma pesquisa de iniciação científica vinculada a um projeto de investigação mais amplo, o qual recebeu apoio financeiro do CNPq, Edital Universal MCTI/CNPq nº 14/2012, processo 475666/2012-7.