

A EJA PARA ALUNOS EM LIBERDADE ASSISTIDA: LIMITES E POSSIBILIDADES PARA A EDUCAÇÃO NO CAMPO DA MEDIDA SOCIOEDUCATIVA

Rarissa Maiara Fernandes de Lira¹

Joel Severino da Sila²

Marcia Barbosa³

Resumo: A Educação de Jovens e Adultos (EJA), revela em sua expressão concreta um conjunto de variáveis complexas, exigindo do pesquisador (a) optar por um recorte específico para análise. Neste sentido, apresentamos essa pesquisa, que se configura por ser um recorte do nosso trabalho já divulgado e intitulado “A inserção de jovens em conflito com a lei na EJA como prática no cumprimento da medida socioeducativa: limites e possibilidades”, agregando novas discussões que se sustentam no olhar dos educadores da EJA. A pesquisa foi realizada no Centro de Educação de Jovens e Adultos (CEJA) Valdemar de Oliveira, situado em Recife –PE, onde desenvolvemos um processo de escuta, com duas entrevistas semiestruturadas. A primeira, realizada com dois profissionais da gestão (abril/2016) e a segunda (setembro/2016) com três professores. O objetivo deste trabalho consiste em verificar como se inscreve na prática a relação entre: o poder judicial, a escola e a família, se há ou não uma relação estratégica de parceria a partir de uma prática dialógica entre as instituições bem como, busca entender como se dão as trajetórias escolares de jovens em conflito com a Lei, na condição de Liberdade Assistida (LA), inseridos na EJA. À análise das escutas foi realizada à luz de uma revisão bibliográfica. O exame dos dados sinaliza para uma dificuldade dialógica entre as Instituições competentes e responsáveis pelo cumprimento da medida socioeducativa. O trabalho sugere um estudo contínuo sobre o fenômeno em causa, visto o caráter contingencial da educação na prática da proposta da medida socioeducativa vigente.

Palavras-chaves: Jovens LA. Medida Sócio Educativa. Educação de Jovens e Adultos.

Introdução

A modalidade Educacional da Educação de Jovens e Adultos (EJA), revela em sua expressão concreta um conjunto de variáveis complexas, que escapam a qualquer análise simples e generalizada. Exige antes, um procedimento metodológico de análise crítica e criteriosa com vista a tornar possível uma leitura próxima da realidade apresentada. Nesta modalidade, não há um público heterogêneo, como normalmente há em outras modalidades de ensino. O único fato em comum na EJA é a complexidade desenhada.

¹ Graduando em Pedagogia pela Universidade Federal de Pernambuco – UFPE. E-mail: rarissa.lira@gmail.com

² Graduando em Pedagogia pela Universidade Federal de Pernambuco – UFPE. E-mail: joelsilva.educar@gmail.com

³ Professora Adjunta da Universidade Federal de Pernambuco – UFPE. Doutora pela Universidade do Porto – Portugal. E-mail: marciape46@hotmail.com

Como se não bastasse os limites desta modalidade de ensino, historicamente tem assumido um caráter compensatório, objetivando apenas “corrigir” o analfabetismo visto na primeira metade do século XX, como vergonha nacional. Por outro lado, a Educação de Jovens e Adultos, tem se constituído como a última porta, o último reduto daqueles que em um processo histórico de exclusão escolar ultrapassaram a idade de 15 anos sem concluir o Ensino Fundamental.

Nesta lógica a EJA contempla alunos de 15 anos de idade até os 70, 80 anos, enfim, até o fim da vida ou da motivação do educando em estudar. Neste quadro, há sujeitos que nunca foram à escola antes, porque não lhes foram dadas as condições para tal. Há pessoas que retornaram à escola, após décadas e há pessoas jovens e adolescentes excluídos de um processo escolar recente.

É sobre este último público em especial que este trabalho se propõe a analisar, nomeadamente, os jovens LA, que por decisão judicial foram inseridos na EJA, como cumprimento da medida socioeducativa.

Analisar tal singularidade dentro da complexidade da EJA, requer estabelecer uma leitura histórica sobre as políticas públicas e educacionais desenhadas para tal modalidade. Consequentemente, se faz necessário, considerá-la sob uma perspectiva de direito obrigatório que busca dialogar com o cotidiano destes jovens em LA e não na intenção de supri-los em algo.

Diante desta compreensão, realizamos um processo de escuta na Escola Valdemar de Oliveira, do Centro de Educação de Jovens e Adultos (CEJA), de Recife – PE, no sentido de entender como se dão as trajetórias escolares de jovens em conflito com a Lei e na condição de Liberdade Assistida (LA), inseridos na modalidade da EJA por decisão judicial como medida socioeducativa.

O objetivo da escuta, foi o de verificar como se inscreve na prática a relação entre: o poder judicial, a escola e a família, se há ou não uma relação estratégica de parceria a partir de uma prática dialógica entre as instituições. Em efeito, realizamos duas entrevistas semiestruturadas, a primeira escutamos (2) profissionais da gestão em 07 de abril de 2016. A segunda, efetuada em 23 de setembro deste mesmo ano, onde escutamos (3) professores.

Em apreciação, estabelecemos um confronto entre as duas etapas de escuta, considerando o tempo cronológico entre uma e outra e a posição de sujeito ocupada por cada profissional, visando identificar o que estes profissionais compreendem esta

medida judicial, bem como se constitui na prática este processo. Em seguida, analisamos os dados à luz de uma revisão bibliográfica.

Metodologicamente as falas estão identificadas em categorias analíticas (G) e (P), a categoria (G), corresponde aos profissionais da gestão da entidade educativa, tendo em vista que foram (2) sujeitos da gestão que a escutamos, estão identificados em G1 e G2 respectivamente. A categoria (P) diz respeito ao conjunto dos professores, visto que foram ouvidos (3) profissionais deste grupo, estão identificados na mesma lógica da categoria (D).

A análise dos discursos de ambos os grupos (D) e (P), foram confrontadas e consideradas com base na bibliografia que mais se aproximava da temática em questão.

Uma breve revista na história da educação de jovens e adultos (EJA) no Brasil: um caminho a diagnosticar o lugar que esta modalidade encontrou nesta história.

São muitas as particularidades da particularidade da EJA em todo percurso da história desta modalidade educacional. Pesquisar e analisar a EJA, implica levantarmos algumas indagações que nos possibilitem ter uma visão mais alargada desta especificidade. Nossa primeira inquietação é: quem são os sujeitos da EJA? Quais as razões que justificam a existência desta modalidade de ensino? A que a política educacional esta modalidade se propõe enquanto direito educacional? Continuo formativo, ou de reparação?

Estas inquietações não são fáceis de serem respondidas, tão pouco, as respostas encontradas são exauridas e se encerram em quaisquer outras interrogações, são antes portas que nos possibilitem uma leitura crítica sobre tal complexidade.

Neste sentido, analisar a EJA, nomeadamente, atendo-se à especificidade dos Jovens na condição de (LA), nos move a uma leitura histórica no âmbito das políticas educativas voltadas para esta modalidade. Por outro lado, este recorte já nos remete a primeira indagação, e que consideramos a questão fundante, “quem são os sujeitos da EJA? ”. Intercalando com Oliveira (1990), os sujeitos da EJA, são os excluídos, de qualquer processo educacional anterior contínuo.

Passando apenas, “uma passagem curta e não sistemática pela escola e trabalhando em ocupações urbanas não qualificadas, após experiências no trabalho

rural na infância e na adolescência, que busca a escola tardiamente para alfabetizar-se ou cursar alguma série do ensino supletivo” (OLIVEIRA 1999, p. 59). Segundo a autora, isto implica refletir como estes jovens e adultos pensam e aprendem na escola, para tal, é preciso transitar em três dimensões que contribuem para a afirmação destes sujeitos no mundo, as quais são: a) condição de não criança – tendo em vista que as teorias psicológicas têm dando ênfase historicamente a uma capacidade de aprendizagem limitada a uma faixa etária, o que acaba por limitar a aprendizagem dos adultos, em função da literatura limitada.

No entanto, segundo a autora, Palácios (1995), tem defendido em artigos de psicologia, a fase adulta como uma etapa substantiva do desenvolvimento, “as pessoas humanas mantêm um bom nível de competência até a idade avançada (desde logo, acima dos 75 anos, (PALÁCIOS, 1995, P. 312, apud, OLIVEIRA, 1999, P. 60); b) a condição de excluídos da escola – uma vez que as regras impostas, sejam diretas ou indiretamente inibem a permanência deste público, passando a ter “vergonha de frequentar a escola depois de adultos (...) sentindo-se por isso humilhados e tornando-se inseguros quanto a própria capacidade de aprender” (idem, p. 62); c) membro de determinado grupo cultural, com características específicas e ao mesmo tempo constituído por um grupo heterogêneo.

Vale salientar, que a EJA, foi desenhada pelo caráter compensatório, na “tentativa de corrigir” o déficit do analfabetismo, entendido na primeira metade do século XX, como vergonha nacional. As primeiras décadas do século XX consolidam no Brasil o sistema público de ensino (BRASIL, 2002), caracterizado como um período de grandes transformações e movimentos políticos e econômicos que orientaram os ditames da educação Nacional.

O Movimento da Escola Nova, associado à industrialização e à ideia de progresso foi fortemente acelerado com a intervenção da ONU após Segunda Guerra Mundial, que financiou vários projetos educativos. Neste contexto, se procurou mudar a noção errônea de que a população brasileira não estudava porque o Brasil era pobre, e sim, o país era pobre porque as pessoas não estudavam.

Esta perspectiva colocava em causa o elevado índice de analfabetismo no país de pessoas jovens e adultas, o que nos dias atuais passou a ser contemplada com a ampliação da educação elementar delineada pelo Governo Federal “que traçava as diretrizes educacionais para todo país, determinando as responsabilidades dos estados e municípios”, (BRASIL 2002, p. 19).

Neste contexto histórico de grandes efervescências, a educação de jovens e adultos começa a desenhar sua identidade mediante a campanha nacional de Educação de Adultos em liderada por Anízio Teixeira 1947 (idem). Segundo Costa e Araújo (2011), foi a primeira iniciativa do estado para educação de adultos que visava erradicar o analfabetismo.

O Brasil na conjuntura de 1930, marcada pela revolução industrial, se depara com o avanço da indústria e a expansão da urbanização, carecendo de jovens e adultos para o mercado de trabalho, “e carregada de um princípio missionário e caridoso” (STRELHOW, 2009:51). A partir da segunda metade do século XX, “percebia-se uma grande preocupação dos educadores em redefinir as características e um espaço próprio para essa modalidade de ensino” (HADDAD e DI PIERRO, 2000). Posteriormente no período do regime militar, marcado pelo paralelismo (atuação do MOBREAL com a complementação do ensino supletivo), a educação ganha um capítulo especial na LDB de 1971 (Capítulo IV) onde explicitava a preocupação em “suprir a escolarização regular” para os adolescentes e adultos que não puderam o fazer na idade própria.

Diante do exposto seguiremos adiante no caminho da verificação do âmbito da legal que garante a “inclusão” de jovens em conflitos com a lei, no processo educacional na modalidade EJA, como medida socioeducativa.

O jovem LA em e a medida sócio educativa como garantia de direito

Como forma de assegurar os preceitos da Constituição Federal de 1988, o Estatuto da Criança e do Adolescente, sob a Lei de nº 8.069/90, se coloca como um marco na proteção e garantia de direitos voltados para este segmento jovem que é estabelecido como “prioridade absoluta” pela CF, conforme art.227:

Art. 227. É dever da família, da sociedade e do Estado assegurar à criança, ao adolescente e ao jovem, com absoluta prioridade, o direito à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária, além de colocá-los a salvo de toda forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão. (REDAÇÃO DADA PELA EMENDA CONSTITUCIONAL Nº 65, DE 2010).

Nesta mesma tentativa de assegurar o direito à educação para todos descrito na Constituição Federal vigente, o Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Básica – CNE/CEB, em Parecer de 2015, “por meio da Indicação CNE/CEB nº 2/2014, criou comissão especial para elaborar Diretrizes Nacionais para a educação escolar dos adolescentes e jovens em atendimento socioeducativo”. (MEC/CNE, 2015, p. 1).

Segundo o mesmo documento, o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), assegurado na Lei nº 8.069/90, rompeu com a nomenclatura de “menor infrator”, prescrita no Código de Menores do ano, de 1979, para o da doutrina da proteção integral. Isto não se configura apenas em uma troca de nomenclatura, mas de paradigma classificatório. Pois antes de cometer alguma espécie de transgressão à lei, deve-se preservar a dignidade de ser sujeito de direito.

Neste sentido, o ECA, estabelece que adolescentes que praticam algum ato infracional “devam cumprir medidas socioeducativas que lhes oportunizem condições para ressignificar o ato infracional cometido e as suas trajetórias de vida”. (MEC/CNE, 2015, p. 4).

O ECA, estabelece os direitos e os deveres da criança e do adolescente, e um conjunto de ordenamentos para identificação do jovem em confronto com a lei. Perpassando pelos procedimentos dos órgãos responsáveis pela operacionalização do instrumento legal, tais como: prestar assistência a estes indivíduos; argumentos para tipificação de crimes contra estes indivíduos; etc.

O instrumento jurídico fixa-se na aplicação de ordenamentos a pessoas com idade entre 0 e 18 anos e quando comparado ao Código de Menores, documento que antecedia a sua existência (vigente até 1979), ele representa um avanço legal pelo fato de introduzir um “paradigma educativo no enfrentamento da criminalidade juvenil” (SANDRINI, 1997, p. 6) pois desde a sua promulgação, em 1990, o indivíduo acusado da “prática de atos infracionais “ (jovens em confronto com a lei) usufrui de “direitos individuais e garantias processuais.” (IDEM) direcionando ao adolescente menor infrator o dever de cumprir com as medidas socioeducativas.

Neste mesmo direcionamento “a Lei nº 12.594, de 18 de janeiro de 2012, instituiu o Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo (SINASE)², regulamentando a execução das medidas socioeducativas destinadas a adolescentes que cometem ato infracional” (MEC/CNE, 2015, p. 4). Ainda de acordo com este

parecer, o Art. 82 da Lei nº 12.594 determina, que após um ano à sua publicação a obrigatoriedade da inserção destes adolescentes na rede pública de ensino.

Nesse processo cabe ao Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo (SINASE), enquanto política pública, assegurar os ordenamentos, do ponto de vista administrativo a garantia do funcionamento da medida supracitada (IDEM). Dentre outros avanços e recomendações quanto a condição de garantia de direito a um processo assegurado de desenvolvimento pessoal, cidadão e emancipatório do adolescente que veio a cometer ato infracional como a medida socioeducativa, esta pode “ser executadas em meio aberto — Liberdade Assistida (LA) ou Prestação de Serviço à Comunidade (PSC), (MEC/CNE, 2015, p. 6).

Neste sentido, a Resolução do CANANDA nº 119/2006, a medida socioeducativa está inserida a uma lógica doutrinária respeitando a um conjunto de ordenamentos, entre eles destacamos:

- ✓ Respeito aos direitos humanos.
- ✓ Responsabilidade solidária da família, sociedade e Estado pela promoção e a defesa dos direitos da criança e do adolescente.
- ✓ Adolescente como pessoa em situação peculiar de desenvolvimento, sujeito de direitos e responsabilidades.
- ✓ Excepcionalidade, brevidade e respeito à condição peculiar de pessoa em desenvolvimento.
- ✓ Respeito à capacidade do adolescente de cumprir a medida; às circunstâncias; à gravidade da infração e às necessidades pedagógicas do adolescente na escolha da medida, com preferência pelas que visem ao fortalecimento dos vínculos familiares e comunitários.
- ✓ Garantia de atendimento especializado para adolescentes com deficiência.
- ✓ Respeito e promoção da diversidade étnica/racial, de gênero, de sexualidade, de credo e religião, de origem de lugar, devendo ser abolidas todas as formas de discriminação e preconceito. (CANANDA, 2014, APUD, MEC/CNE, 2015. 6, 7)

Está exposto aqui, de forma sintética o caráter filosófico da linha central de pensamento convergidos sobre o direito e a seguridade do direito à medida socioeducativa como dispositivo fundante no processo de ressocialização do adolescente em conflito com a lei.

Ainda na identificação de quem são estes jovens e quais seus direitos o ECA, realça no Art. 1º a proteção integral à criança e ao adolescente. Sujeitos estes, especificados claramente no Art. 2º que são pessoas até doze e dezoito anos incompletos respectivamente.

O ECA, estabelece como configuração do ato infracional, bem como os direitos dos sujeitos deste recorte etário as seguintes conceituações, respectivamente:

Art. 103. Considera-se ato infracional a conduta descrita como crime ou contravenção penal.

Art. 106. Nenhum adolescente será privado de sua liberdade senão em flagrante de ato infracional ou por ordem escrita e fundamentada da autoridade judiciária competente. (ECA, 1990)

Neste sentido, o ECA, enuncia uma compreensão pedagógica sobre o sujeito até dezoito anos incompletos, e em comunhão com o SINASE, expressam uma posição consoante a Constituição Federal de 1988 e a LDB/96, que constituem como direito de todos o acesso à educação para o pleno exercício de sua cidadania. Neste caso, o jovem LA, inserido na modalidade da EJA, insere-se no processo de ressocialização. Tomamos aqui o conceito de João Francisco de Souza (2004, p. 140,141)), “a ressocialização implica a transformação de nossas formas de pensar, de fazer e de nos emocionar”. Ou seja, na EJA, as diferenças são amplas. Nesta ótica concordamos com Oliveira (1999) ao dizer que estudar a EJA, não é um estudar uma particularidade etária, mas uma dimensão cultural.

Escuta: análise das vozes dos profissionais da educação da escola Valdemar de Oliveira, Recife – PE.

O olhar da gestão sobre o aluno que se encontra na condição de liberdade assistida dentro da EJA

Ao realizar as primeiras escutas, buscamos captar da gestão desta instituição de ensino quais seriam as suas primeiras impressões sobre a educação de jovens e adultos como parte integrante do cumprimento das medidas socioeducativas, bem como tentamos compreender como os gestores avaliam a proposta de inclusão, direcionada pelas políticas públicas educacionais, destes alunos que se encontram na condição de Liberdade Assistida.

Quando questionados sobre a recepção e acompanhamento dos alunos em LA, ambos os gestores apontaram para direcionamentos que questionam o papel dos profissionais responsáveis pelo cumprimento da medida socioeducativa, envolvendo desde o acompanhamento judicial até a assistência das práticas educacionais. Neste

momento, notamos que os olhares dos 2 gestores entrevistados apresentaram-se apinhados de insatisfação, estranhamento e inquietação pela situação em que vivem atualmente com os alunos em LA e esta instituição de ensino que lhes acolhem. Como retrato desta afirmação apresentamos um recorte de suas falas, que destacamos a seguir:

*“Olha, é um negócio complicado [...] porque na realidade para os alunos chegarem na instituição, eles deveriam vir encaminhados diretamente pela Gerência Regional de Educação (GRE), onde haveria um acordo/direcionamento do juiz, teria que ter uma reunião com a gestão da escola para receber este aluno, estabelecer regras... Que existem regras para essa inclusão do aluno na escola, ter reuniões e tudo mais [...]. Só que o pessoal do CREAS, que acompanha este aluno, geralmente pede para as mães levarem o aluno em LA para a escola [...] quer dizer, às vezes a gente só descobre – *que ele é um aluno em LA* - por uma eventualidade[...]. Então, *isso não deveria acontecer, é uma falha muito grande.* [...] normalmente o aluno de LA ele se matricula e desaparece da escola. [...] A adaptação dele à escola é complicada, por quê? Porque ele sabe que ali não é um local... É como se – *a escola* - fosse uma prisão disfarçada pra ele. E ele procura e se evade! Não quer ficar na escola, às vezes é agressivo, e vários outros motivos... Mas o maior fato é simplesmente: ele não frequenta”. (Gestor entrevistado 1 – grifo nosso)*

“Quem os trazem – para a escola – são as pessoas da justiça [...] Geralmente, deveria ser, o educador social, acompanhado por uma psicóloga e com a documentação do juiz, fazendo a solicitação... Que, também, passa pela GRE - pela regional - e encaminha para a escola para que nós possamos receber e proceder com a matrícula. [...] Como não há um acompanhamento ainda efetivo por parte de quem acompanha que é o Centro de Referência Especializado de Assistência Social (CREAS), né? Que é o educador social e a psicóloga, não há esse acompanhamento...Vendo assim, se durante aquela semana há frequência, se ele veio... Aí, eles se aproveitam e se evadem [...]. Porque a justiça, eu entendo, é importante! Se preocupa em dar a escolarização, até porque o pessoal do CREAS diz: “Olhe, veja, matricule ele aí, ele precisa trabalhar... esse menino não pode estar na comunidade ocioso!”... Há essa preocupação! Mas só existe isso! Esse acompanhamento, de fato, esse diálogo com a escola, não tem! Eu não conheço! Eu nunca fui chamada para ser orientada de como lidar com esse jovem”. (Gestor entrevistado 2 – grifo nosso)

Diante destes dois recortes nas falas dos entrevistados percebemos inúmeras fragilidades nos programas de atendimento para a execução das medidas socioeducativas em meio aberto, mas, sobretudo, nós enquanto pesquisadores, compreendemos o prejuízo da ausência de qualquer noção que se apoie na noção Freiriana de dialogicidade nestas vivências da gestão. Enxergamos, também, uma presença marcante da influência Marxista, que se traduz em uma alienação pelo

desconhecimento aprofundado dos gestores sobre o início e fim destas medidas socioeducativas, além de uma reprodução do que apontam as teorias de Althusser e Foucault, pelo fato das medidas socioeducativas esperarem da escola (e da educação) a função de “punição”, conservação de dominação e controle, mesmo que de forma subjetiva e silenciosa.

Ainda, durante as entrevistas, percebemos que as determinações do ECA sobre o acompanhamento destes adolescentes em conflito com a lei tem sido negligenciada pelo que se observa na prática, comprometendo e desqualificando o papel e interferência da educação nos resultados que se esperam das medidas de socioeducação. Na Seção V (Da Liberdade Assistida) deste Estatuto, afirma-se que:

Art. 119. Incumbe ao orientador, com o apoio e a supervisão da autoridade competente, a realização dos seguintes encargos, entre outros:

I - promover socialmente o adolescente e sua família, fornecendo-lhes orientação e inserindo-os, se necessário, em programa oficial ou comunitário de auxílio e assistência social;

II - supervisionar a frequência e o aproveitamento escolar do adolescente, promovendo, inclusive, sua matrícula;

III - diligenciar no sentido da profissionalização do adolescente e de sua inserção no mercado de trabalho;

IV - apresentar relatório do caso. (Lei Nº 8.069, de 13 de Julho de 1990).

Sendo assim, fica claro a contradição entre o que se afirma nas políticas públicas e o que se escuta nos discursos dos gestores sobre as suas vivências com os jovens em LA, na instituição de ensino pesquisada. E isso nos faz entender que a razão pela qual estes gestores entrevistados apontam o programa de ressocialização, pela LA, como ineficiente.

Ademais do ECA, sobre o papel da educação e o que dela se espera, no tocante às medidas socioeducativas, o Ministério da Educação emitiu, no ano de 2015, diretrizes nacionais que relatam sobre a assistência educacional aos adolescentes e jovens que estão em atendimento socioeducativo. E neste espaço, o MEC afirma que a educação é imprescindível para as medidas socioeducativas, sendo indissociável a (re) integração social do acompanhamento escolar:

A escolarização está diretamente relacionada a mais e melhores oportunidades para a construção de um projeto de vida. Além disso, uma das principais ações que devem ser efetivadas pelos programas e serviços de atendimento socioeducativo, em parceria com as escolas, refere-se à matrícula e à frequência escolar do adolescente, que devem ser periodicamente relatadas e comprovadas ao Judiciário, durante o cumprimento das medidas socioeducativas de LA. (MEC - CNE/CEB. 2015, p.19)

Esta orientação nos faz entender que de fato há uma real compreensão e preocupação do Conselho Nacional de educação (CNE) com a educação no centro das medidas socioeducativas, atribuindo a ela (educação) e à escola significativa importância para a inclusão destes jovens na sociedade. Além disso, espera-se que a educação e os programas de socioeducação promovam resultados substanciais na inclusão e transformação destes jovens em vulnerabilidade social.

Por fim, nesta direção e diante de tudo que fora apresentado aqui, a escuta dos gestores nos esclarece para a necessidade de maior coerência e atenção dispensada à medida de ressocialização, principalmente no campo educacional. Este momento da entrevista/pesquisa revela que por mais que haja uma real intencionalidade no campo das políticas públicas para que se efetive o cumprimento das medidas socioeducativas, por meio da interação entre o sistema educacional e demais sistemas sociais, há uma deficiência gritante na prática destas medidas e por isso se faz urgente um olhar criterioso dos órgãos competentes, um empenho na garantia de direitos para estes sujeitos, especialmente através da educação, e sobretudo a oferta de subsídios que capacitem os profissionais do campo educacional a lidarem com a condição de LA de forma produtiva e eficiente.

O olhar dos professores sobre o papel da EJA no cumprimento da medida socioeducativa

De início, para entender melhor o olhar dos professores entrevistados, vamos deixar claro onde se encontra a escola e as práticas educacionais dentro do SINASE, enquanto política pública: O Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo (SINASE) é um sistema de orientação composto por vários órgãos deliberativos, de diferentes áreas das políticas sociais, o qual trabalha promovendo a interação entre os *sistemas de ensino* x o sistema judiciário x o sistema de segurança pública x SUS (Sistema único de saúde) e x o SUAS (Sistema único de assistência social) com o

objetivo de promover a inclusão destes jovens que se encontram em conflito com a lei e carentes da garantia de todos esses direitos.

Desta forma, considerando a escola (e as suas práticas) como parte integrante do sistema de ensino, espera-se que esta desenvolva as suas funções de forma competente no intento de atender às orientações e expectativas desse sistema de atendimento socioeducativo.

Neste segundo momento da pesquisa, entrevistamos 3 professores no intento de compreender como se estabelece a relação entre o educador e os alunos em LA, como os professores avaliam a interferência de suas práticas em sala de aula na ressocialização destes jovens e qual a visão dos entrevistados sobre a assistência que é prestada aos alunos que se encontram nesta condição de liberdade assistida, considerando a relação com a família, justiça e sociedade.

Quando questionados se eles haviam recebido formação específica para trabalhar “alunos LA” (como são chamados pelos entrevistados), e se os professores sentiam-se preparados para atender às necessidades mais específicas deste alunado, todos os entrevistados responderam em unanimidade que “Não!”, deixando evidente a sua insatisfação com essa realidade e com o medo que enfrentam em sala de aula como consequência do despreparo para lidar com situações inesperadas e de perigo, propriamente dito. Sobre este aspecto, trazemos um recorte das falas que se apresentam a seguir:

Não! Olhe é complicado avaliar... tinha uma turma aqui, à tarde, que não era a minha turma, mas eu soube que teve um professor de português que disse: “De jeito nenhum, eu não fico, tal... [...] Aí colocaram um professor, que até já se aposentou, que era deficiente visual... Até o professor deficiente visual eles (*os alunos*) roubaram [...]. (Professor entrevistado 1 – grifo nosso)

Não! Não recebi formação para isso! A escola é inclusiva, embora não tenhamos o apoio paralelo que precisava. Temos intérprete, pronto... mas para os alunos de liberdade assistida nós não temos, não. [...] Esses alunos são colocados aqui, os de liberdade assistida, eu vou usar até um termo que é bastante agressivo... Eles são despejados! E eu não tenho informação nenhuma de que eles são acompanhados, de que alguém venha saber, acompanhar [...] como outros que vem pai, mãe, vô, vô... sei lá! [...] E os professores que se virem de administrar o desacerto, a bagunça, a indisciplina. A instituição da qual mandaram esse aluno para cá não os assiste! Eles nos transferem toda a responsabilidade. (Professor entrevistado 2 – grifo nosso)

Não! Se eu tenho um aluno em liberdade assistida, se tem deficiência visual... como é que ele está sendo assistido? Porque eu preciso de uma equipe, já que a escola é de inclusão, para que eu possa ver como vai ser a minha prática. [...] Inquieta, porque eu gosto de ver as coisas

acontecerem... Eu mobilizei a comunidade escolar, até que o Jornal do Comércio veio e fez uma entrevista que o título era: “ Inclusão faz de conta”. Eu sei que o negócio foi tão polêmico [...] que na segunda-feira a secretaria de educação estava toda mobilizada aqui dentro dessa escola, vendo qual era as necessidades e o que é que se podia fazer! (Professor entrevistado 3 – grifo nosso)

Percebemos com clareza a intimidação que vivem estes professores pela realidade que vivenciam enquanto educadores de jovens e adultos que cumprem esta medida de socioeducação em meio aberto. Assegurar o pleno exercício do direito a educação não significa somente a disponibilidade e oferta de acesso ao ensino e a igualdade de oportunidades, mas sobretudo deve-se criar condições para que todas estas oportunidades sejam aproveitadas em sua plenitude. (BLANCO, 2006. *apud* CARNEIRO, 2015. p.135).

Outro ponto complicador e que compromete a eficiência do cumprimento da medida socioeducativa, no campo educacional, é a tão observada evasão entre os alunos da EJA uma vez que o acesso à educação cresce, mas a permanência não acompanha esta proporção. Nesta escola que escolhemos como campo de pesquisa, durante o ano se registra uma média de 30 ou 40 alunos matriculados, sendo ao final do ano permanecido 4 ou 5 destes alunos sendo um índice de evasão altíssimo. Neste sentido, apresentamos um recorte das entrevistas que tratam sobre este aspecto:

Normalmente, aqueles que se cogitam, que se comentam que são alunos em LA, eles estão no ensino fundamental II, que equivale à fase 4 da EJA [...]. E poucos chegam ao segundo grau. (Professor entrevistado 1 – grifo nosso)

Conforme eu sei sobre o turno da noite [...] essas pessoas (*alunos em LA*) vinham para cumprir a regra! A regra diz que você tem que frequentar a escola, então eles chegavam, colocavam a bolsa e saiam. Eles não se importavam, não tinham o menor respeito nem com a instituição, nem com os colegas, nem com o professor [...] Esses alunos evadiram, voltaram para o lugar de onde vieram. (Professor entrevistado 2 – grifo nosso)

Chega uma moça aí nesse vidrinho, diz que é assistente social da secretaria e pergunta se ele (o aluno) está frequentando ou não! Eu digo, isso daí ela pode fazer até à distância [...] que é eletrônica a caderneta! O que está precisando não é disso! [...] Eles (*alunos em LA*) acham que pensam que estão cumprindo, achando que a gente está fazendo e não vai mudar em nada! (Professor entrevistado 3 – grifo nosso)

Inúmeros são os motivos pelos quais estes alunos interrompem os seus estudos, indo desde a morte, fuga por ameaça de vida, reincidência no crime, etc.

Sobre esta situação sugerimos, inclusive, um estudo mais aprofundado, pelo fato de se tratar de uma problemática evidente na modalidade da EJA, que se agrava quando nos limitamos ao contingente de alunos que cumprem as medidas socioeducativas, é o que pode ser confirmado com as falas apresentadas logo acima.

Sobre o papel da EJA no seio das medidas socioeducativas, sentimos nas entrevistas o peso da descrença, desmotivação e até desconhecimento do que deve ser feito, da forma como deve ser feita e quais os papéis que a escola deve assistir ao aluno em liberdade assistida. Sabemos que as responsabilidades se desdobram na intenção da busca por melhorias para a educação básica e tratando disso temos, inclusive, o posicionamento do Plano Nacional de educação (PNE) que no Art. 2º aponta o inciso “IV – melhoria da qualidade da educação” como uma das diretrizes do plano. Neste sentido, considerando essa preocupação, apresentamos a seguir algumas falas dos entrevistados que retratam estes aspectos:

Mas o que essa medida espera da educação? [...] Olhe, eu acho que deveria ter alguma disciplina ou um conteúdo específico voltado para esse aluno, e também para evitar que outros alunos caiam nessa situação de vulnerabilidade que esses caíram. [...]. (Professor entrevistado 1 – grifo nosso)

Eu, realmente, não tenho como avaliar essa forma de como eles estão vendo isso aqui como uma perspectiva de mudança, não! [...] Eu me preocupo não somente com esses alunos em LA, eu me preocupo com os jovens de uma forma geral e a lamentável oferta na sociedade para eles. (Professor entrevistado 2 – grifo nosso)

Um belo dia, eu fazendo chamada, eu perguntava: “Fulano de tal?!”; “Fulano de tal não está, professora. ”; “E ele está onde?!”; “Tava roubando”. Poxa! Um menino de liberdade assistida... quem é que está acompanhando isso? Cadê a assistência? [...] Enquanto a gente não reunir quem são os responsáveis pela assistência desses meninos, nós vamos estar aqui fazendo “NADA!”. [...] Cada aluno de liberdade assistida que a gente consegue resgatar, a gente está fazendo um bem social. (Professor entrevistado 3 – grifo nosso)

Neste momento da pesquisa, ficou muito marcante a descrença e desestímulo dos professores pelo exercício das práticas educativas, como via de acesso à melhores oportunidades e condições de vida, especialmente com o terceiro educador entrevistado.

Uma relação importante que devemos observar ao analisar a fala destes entrevistados, se voltam para a oferta da educação básica associada à uma formação profissional ou profissionalizante, como forma de despertar o interesse destes alunos lhe assegurando a permanência, continuidade dos estudos e melhor aproveitamento.

Tratando deste aspecto Moaci Alves afirma que:

Vê-se portanto, que a clientela da EJA é imensa e heterogênia. Como tê-la à disposição é um direito público subjetivo, cabe aos poderes públicos oferecê-la, articulada, preferencialmente, com a educação profissional, face o perfil da clientela. Esta é, aliás, uma forma de torná-la mais interessante desde que aumentem as possibilidades de abordagens interdisciplinares, contextualizadas e com enfoque metodológico voltado sempre para o mundo do trabalho. (CARNEIRO, 20015. p. 458).

Sendo assim, fica claro aqui a (sempre presente) preocupação por uma educação de qualidade e o cuidado com uma alternativa de melhoria, que se traduz na sugestão dos professores entrevistados de associar a educação básica à educação que prepara o sujeito para o mundo laboral, corroborada com a reflexão do Moaci Carneiro, fazendo-nos entender que este seria o papel ideal da EJA na medida socioeducativa, pautada pela inclusão e compromisso social.

Considerações finais

Quando olhamos para a EJA e as suas especificidades, é forçoso reconhecer que ao passo em que avançamos em um aspecto, multiplicamos os trabalhos e deficiências em outros e nesse ritmo voltamos sempre para o mesmo estado de urgência no qual nos encontramos hoje. Sabemos que a Educação de Jovens e Adultos, como modalidade de ensino, ainda não está suficientemente preparada para atender os quesitos educacionais em observância às necessidades individuais de cada aluno, e neste sentido compreendemos que a garantia de direito sugerida pela nossa legislação e pelas políticas públicas como o SINASE caem como uma utopia ainda distante.

Na primeira etapa da pesquisa, realizada com os gestores do CEJA Valdemar de Oliveira, certificamo-nos das disparidades e desacertos que se levantam quando comparamos as determinações legais, os documentos normativos e as práticas vivenciadas, e entendemos que são estes desacordos que justificam o enfraquecimento da eficácia dos programas de atendimento socioeducativo, uma vez que eles não têm melhorado substancialmente a inclusão social dos egressos deste sistema socioeducativo.

Ainda neste espaço, os gestores levantaram como a escola é retratada para

os alunos em liberdade assistida e como ela se figura num instrumento de “punição” para estes educandos, pelo fato destes se sentirem obrigados a ocuparem este espaço. E sobre este aspecto, nos remetemos para os escritos do sociólogo Durkheim (2012) sobre as finalidades das instituições, viabilizando a nossa compreensão de que a educação e as suas práticas, têm ocupado um papel, muito mais no intento de atender aos interesses imediatos da sociedade, sem preocupar-se, prioritariamente, com os interesses destes sujeitos educandos em LA, como tal.

É muito verossímil, também, que sejam aspectos desse mesmo tipo, de insatisfação, e insegurança que podemos observar na fala dos professores entrevistados, uma vez que as dificuldades com as práticas perpassam por todos os seguimentos do campo educacional. Embora seja do senso comum considerar a escola e a educação como um dos instrumentos mais importantes da medida socioeducativa, percebemos que sua atuação é dificultada ou até mesmo inviabilizada por diversas limitações, o que acaba colocando-a numa situação de negatividade aos olhos dos jovens infratores.

Por fim, trazendo tudo que fora posto à luz da teoria de Freire, podemos sugerir que as forças da escola, enquanto instituição de ensino, na promoção das práticas educativas libertárias, tornam-se insuficientes diante das dificuldades levantadas, as quais se traduzem na omissão/ausência dos órgãos competentes e no deslocamento de responsabilidades que não cabem aos educadores, e arbitrariamente vão sendo transferidos para eles, alimentando uma cadeia ineficiente que colabora ainda mais para vulnerabilidade destes sujeitos, e o discurso da incapacidade tanto da educação no processo de formação destes indivíduos.

Sendo assim, como sugestão de um estudo contínuo e aprofundado, visto o caráter contingencial da educação na prática da proposta da medida socioeducativa vigente, fica aqui alguns questionamentos: Como é possível olhar para um aluno da EJA, na condição de LA, como um indivíduo que tem as suas garantias atendidas conforme sugere o ECA, a CF/88 e o SINASE? Como esperar da escola e de suas práticas educativas a construção de melhores oportunidades de vida, quando não há uma assistência e acompanhamento regular das exigências e intenções dos programas de socioeducação, por meio dos órgãos competentes? Quais as evidências do cumprimento destas medidas socioeducativas em meio aberto?

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Diretrizes Nacionais para a educação escolar dos adolescentes e jovens em atendimento socioeducativo.** Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Brasília – DF. 2015.

BRASIL. Presidência da República. **Estatuto da Criança e do Adolescente.** Brasília: DF. 1990. (Lei Nº 8.069, de 13 de Julho de 1990).

BRASIL. Presidência da República. **Plano Nacional da Educação Básica – PNE.** Brasília: DF. 2014. (Lei Nº 13.005/2014).

CARNEIRO, MOACI ALVES. **LDB fácil: Leitura crítico-compreensiva, artigo a artigo.** 23ª edição. Revisada e Ampliada. RJ: Petrópolis. Editora Vozes. 2015.

DI PIERRO, MARIA CLARA. **Balanço e desafios das políticas públicas de educação de jovens e adultos no Brasil.** In: SOARES, Leôncio et al. (Org.). Convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente. ENDIPE, 15. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

DURKHEIM, ÉMILE. 1858-1917. **A educação moral.** Tradução de Raquel Weiss. 2ª edição. RJ: Petrópolis. Editora Vozes. 2012

HADDAD, SÉRGIO; DI PIERRO, MARIA CLARA. **Escolarização de Jovens e Adultos.** Revista Brasileira de Educação. n.14. Mai/Ago. 2000.

SANDRINI, PAULO ROBERTO. **Medidas socioeducativas: uma reflexão sobre as implicações educacionais, na transgressão à lei.** Florianópolis: UFSC, 1997. Mestrado em Educação – Universidade Federal de Santa Catarina.

SCARFÓ, FRANCISCO. **A educação pública em prisões na América Latina: garantia de uma igualdade substantiva.** In: UNESCO. Educação em prisões na América Latina: direito, liberdade e cidadania. Brasília, DF: UNESCO, OEI, AECID, 2009.

SINASE. **Sistema Nacional De Atendimento Socioeducativo.** Brasília: Secretaria Especial dos Direitos Humanos. Brasília-DF: CONANDA, 2006.

OLIVEIRA, M. K. **Jovens e adultos como sujeitos de conhecimento e aprendizagem.** Revista Brasileira de Educação. Apresentado na XXII Reunião Anual da ANPED, Caxambu. Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, 1999.

STRELHOW, THYELES BORCARTE. **Breve história sobre a educação de jovens e adultos no brasil.** Revista On-line: HISTEDBR. Jun.2010. Disponível em:
http://www.histedbr.fe.unicamp.br/revista/edicoes/38/art05_38.pdf. Acesso em: 09.
Abr.2016.