

<http://dx.doi.org/10.18675/1981-8106.vol26.n51.p79-96>

Juventude, Direitos Humanos e Educação em Privação de Liberdade

Youth, Education and Human Rights in loss of Freedom

Juventud, Educación y Derechos Humanos en la Pérdida de Libertad

Débora Cristina Fonseca^I

Débora Cardoso de Campos^{II}

Fernanda Lustosa Almeida^{III}

^I UNESP - Universidade Estadual Paulista – “Júlio de Mesquita Filho” – Câmpus de Rio Claro, São Paulo - Brasil. E-mail: deboracf@rc.unesp.br

^{II} UNESP - Universidade Estadual Paulista – “Júlio de Mesquita Filho” – Câmpus de Rio Claro, São Paulo - Brasil. E-mail: deborarc9@gmail.com

^{III} UNESP - Universidade Estadual Paulista – “Júlio de Mesquita Filho” – Câmpus de Rio Claro, São Paulo - Brasil. E-mail: ferlustosa.al@gmail.com



Educação: teoria e prática, Rio Claro, SP, Brasil - eISSN: 1981-8106

Está licenciada sob [Licença Creative Common](https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/)

Resumo

Neste trabalho pretende-se refletir sobre o processo de escolarização de jovens em privação de liberdade, analisando as concepções de adolescência/juventude e violência de professores/as que ministram/ministraram aulas em Unidades de Internação da Fundação Casa (SP), na perspectiva dos direitos humanos e do processo de adoecimento dos professores. Trata-se de pesquisa qualitativa, que se utilizou de entrevistas semiestruturadas com professores/as de quatro unidades de internação em cidades do interior paulista. Verificou-se que a lógica educativa se configura como similar ao do ensino regular oferecido nas escolas inseridas nas comunidades, o que parece dificultar a efetivação do direito à educação dos jovens privados de liberdade. O espaço de escolarização parece marcado por formas de violência explícita e implícita, vivenciadas pelos/as alunos/as e pelos/as professores/as. Nesse último caso, o sofrimento tem se

configurado em um processo de adoecimento e/ou adaptação, como formas de sobrevivência no trabalho. Entendidos os direitos, confrontados com a prática, observa-se a necessidade de uma proposta de ensino e aprendizagem articulada ao contexto de privação de liberdade, que faça sentido para eles, na perspectiva da garantia dos direitos fundamentais para a dignidade humana.

Palavras-chave: Juventude; Escolarização; Privação de liberdade.

Abstract

This paper aims to reflect on the educational process of young people deprived of their freedom, analyzing the conceptions of adolescence and youth and violence from teachers who teach and taught classes in the centers of Unidades de Internação da Fundação Casa (SP), from the perspective of human rights and the disease process of teachers. It is a qualitative study, which used semi-structured interviews with teachers from four centers of Unidades de Internação da Fundação Casa São Paulo state. Results showed that the educational logic is configured as similar to regular education offered in the schools integrated into the community, which shows some difficulties to provide the rights to education to young people in custody. The space of schooling seems to be stressed by explicit and implicit forms of violence experienced by / the students / as and by / the teacher. In the last case, the suffering has been configured in a disease process and or adaptation, as ways of survival at work. Once understood the rights, and confronted them with the practice, it is noticed that there is a need for a proposal of teaching and learning articulated in the context of deprivation of liberty. It makes sense to them, given guaranteeing fundamental rights to human dignity.

Keywords: Youth; Schooling; Loss of Freedom.

Resumen

Este trabajo tiene como objetivo reflexionar sobre el proceso de escolarización de los jóvenes privados de libertad, haciendo el análisis de las concepciones de la adolescencia/juventud y violencia por parte de los maestros/ras que enseñan/enseñaron en clases en Unidades de internación de la Fundación Casa (SP), desde la perspectiva de los derechos humanos y del proceso de la enfermedad de los docentes. Se trata de un estudio cualitativo, que utilizó entrevistas semiestructuradas con maestros/ras de las cuatro unidades de hospitalización en las ciudades del interior de São Paulo. Se encontró que la lógica educativa se configura como similar a la educación regular que se ofrece en las escuelas integradas en la comunidad, lo que parece dificultar el ejercicio del derecho a la educación de los jóvenes en custodia. El espacio de la escolaridad parece marcado por las formas explícitas e implícitas de violencia

experimentadas por los/las alumnos/as y por los/as maestros/as. En ese último caso, el sufrimiento se ha configurado en un proceso y/o adaptación a la enfermedad, como formas de supervivencia en el trabajo. Entendido los derechos, a partir de su puesta en práctica, hay una necesidad de una propuesta de enseñanza y aprendizaje articulado en el contexto de la privación de la libertad, que tiene sentido para ellos, en vista de garantizar los derechos fundamentales a la dignidad humana.

Palabras clave: *Juventud; La escolarización; Privación de libertad.*

1 Introdução

Com a Constituição de 1988 as políticas públicas voltadas para crianças e adolescentes foram conquistadas legalmente, através da carta constitucional, a qual trouxe para o cenário nacional uma condição de cidadania com direitos claros e obrigações definidas, principalmente em relação ao papel do Estado e a sua responsabilidade de controle sobre essas políticas pela sociedade. Com o processo de redemocratização do país, os movimentos sociais na área da infância e juventude reivindicavam o status de sujeitos de direitos a todas as crianças e adolescentes, em consonância com os direitos fundamentais previstos na Declaração Universal dos Direitos Humanos e na Declaração Universal dos Direitos da Criança e do Adolescente (1989).

As mudanças foram estabelecidas na promulgação do Estatuto da Criança e do Adolescente -ECA(1990), o qual passou a conceber a criança e o adolescente como sujeitos de direitos, visando garantir a essa população a condição de cidadão em condição peculiar de desenvolvimento na formulação e implementação de políticas públicas. Ainda, direcionando as ações voltadas ao público infanto-juvenil e, mais especificamente, dando novas referências quanto ao cuidado com adolescentes (entre 12 e 18 anos de idade) que transgridem as normas estabelecidas, ou seja, cometem atos infracionais, cabendo-lhes medidas socioeducativas. De forma geral, crianças e adolescentes, passam a ser considerados sujeitos de direitos, em condição peculiar de desenvolvimento, conforme consta no art. 3º. do ECA:

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

A condição de sujeito de direitos no nível jurídico-institucional aponta para uma condição especial da criança e do adolescente, a de sujeito em desenvolvimento. Os

artigos terceiro, quarto e quinto do ECA indicam a efetivação do artigo 227 da Constituição Federal, dispondo sobre a responsabilidade e a garantia de prioridades na efetivação dos direitos referentes à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao esporte, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária.

Nesse processo de garantias legais, em 2006, deu-se a aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação - LDB (1996), a qual proclama a perspectiva dos direitos à qualidade do ensino na área da Educação. Estabeleceu-se, assim, a necessidade de se buscar o entendimento do papel da educação enquanto processo emancipatório e, para tanto, tem-se discutido novas metodologias de trabalho que possibilitem o ensino-aprendizagem como um processo que, para Saviani (2003), tenha sentido no cotidiano de quem aprende. Discute-se o papel político e sua relação com a economia na construção de políticas educacionais, passando pela dimensão da formação dos profissionais da educação.

A definição, enquanto direito, do pleno desenvolvimento de adolescentes em condições dignas, ou seja, que tenham condições de acesso aos serviços públicos de qualidade em diferentes áreas, tais como saúde, educação, lazer, moradia e outras, passa a vigorar como orientação. Portanto, a garantia do pleno desenvolvimento biopsicossocial e ético de crianças e adolescentes, independe de sua origem social e que os coloquem, de fato, na condição de sujeitos. Consideramos que tais transformações não ocorrem por força de lei, dependem de políticas educacionais que garantam esses direitos nela previstos, tais como o acesso e permanência na escola de qualidade de todas as crianças e adolescentes.

Assim, ao estabelecer um diálogo com os/as professores/as que ministram ou ministraram aulas nas Unidades de Internação da Fundação Casa do Estado de São Paulo e possibilitar que eles/as compartilhassem suas experiências, pudemos alcançar os objetivos da pesquisa, cujos dados, em parte, passamos a analisar neste texto. O objetivo da investigação consistiu em refletir sobre o processo de escolarização dos jovens em privação de liberdade e, de modo mais específico, sobre as concepções de adolescência e violência, buscando conhecer os/as professores/as em seus modos de conceber o trabalho realizado.

O estudo foi desenvolvido por meio de pesquisa qualitativa, com a realização de entrevistas individuais, semiestruturadas com onze professores/as que ministram/ministraram aulas para adolescentes em cumprimento de medidas socioeducativas de privação de liberdade, em Unidades de Internação da Fundação Casa de quatro municípios do interior do estado de São Paulo, os quais, por questões de sigilo, serão denominados de Unidade 1, 2, 3 e 4. Os nomes dos/as professores/as que aparecem neste texto são fictícios, pela mesma razão. Salientamos que o uso do gênero masculino apenas para designar os internos e os agentes ocorreu porque as Unidades

estudadas são exclusivamente destinadas a meninos e, conseqüentemente, os agentes de segurança, em sua maioria, são homens.

Os referenciais teóricos utilizados para fundamentar a análise basearam-se nos pressupostos da Psicologia Social sócio-histórica, Leontiev(1978) e Vigotski (2006), que compreendem o indivíduo e a condição humana como socialmente produzidos.

2 Contexto da Pesquisa

Nas Unidades de Internação da Fundação Casa, o ensino se caracteriza pela mesma carga horária da escola regular (cinco horas), sendo obrigatória a frequência e permanência dos internos na sala de aula. Há uma rotina com os horários de cada atividade, as quais contam com a presença dos agentes de segurança no desenvolvimento de cada uma delas. Outra característica comum refere-se à inspeção do material a ser utilizado que é contado pelo agente de segurança no momento em que o/a professor/a entra na sala de aula e é conferido no momento que ele/a sai, caso esteja faltando qualquer objeto ou parte deles (por exemplo, a lâmina do apontador), todos são obrigados a permanecer na sala e encontrá-lo, pois segundo ordens gerais da Instituição, os internos podem estar em manuseio de “objetos considerados perigosos”, quer sejam lápis, canetas ou tesouras.

Como os adolescentes permanecem internados e por estar previsto no ECA (1990), após o período de aula, outras atividades pedagógicas são desenvolvidas pelos agentes de educação, entretanto, segundo a maioria dos/as professores/as entrevistados/as, elas não têm qualquer articulação com o que foi trabalhado em sala de aula.

No contexto descrito, ao encontro do que afirma Leme (2007), pode-se observar que diferentes formas de violência se manifestam no cotidiano da Instituição. Mesmo os/as professores/as não relatando situações de violência direta, mencionam a violência simbólica, como expressões faciais, palavras intimidadoras, levando-nos a refletir sobre o que significa estudar, qual sentido tem a escola quando se tem que ficar trancado, isolado? .

Se compreendermos que os sentidos são produções pessoais, ancoradas nas experiências concretas, históricas e dialéticas partilhadas, questionamos em que medida os alunos/jovens podem ressignificar sua relação com a escola, quando vivenciam a continuidade ou a naturalização da violência nas relações com a instituição/estado, quando esse, em tese, deveria ser o guardião da dignidade humana e da preservação dos direitos fundamentais.

Na visão sócio-histórica, segundo Fonseca (2008), os significados podem ser compreendidos como produções históricas e sociais, referindo-se ao que é

compartilhado, instituído socialmente, apropriado pelos sujeitos e reorganizado a partir da sua subjetividade, constituindo-se como uma unidade do pensamento. Os sentidos encontram-se mais no plano subjetivo, na unidade dos processos cognitivos, afetivos e biológicos, como afirmam Aguiar e Ozella:

O sentido refere-se a necessidades que, muitas vezes, ainda não se realizaram, mas que mobilizam o sujeito, constituem o seu ser, geram formas de colocá-lo na atividade. O sentido deve ser entendido, pois, como um ato do homem mediado socialmente. A categoria sentido destaca a singularidade historicamente construída. (2006, p.227)

Se o significado socialmente partilhado sobre a medida socioeducativa de privação de liberdade se configura como ressocialização, mas a vivência concreta dos jovens se pauta em diferentes formas de violência, como esses jovens podem produzir novas significações e sentidos para sua vida em sociedade e para a sua relação com a escola? É um cenário bastante complexo, o qual possibilita que a escola - enquanto unidade de internação, através do processo dialético e da vivência concreta - configure-se como uma obrigação, como uma forma de “punição” e não como um direito fundamental de todas as pessoas brasileiras, independentemente de qualquer condição social, legal ou cultural.

Leontiev (1978), ao discutir a relação intrínseca entre significado e sentido, aponta que os sentidos fazem parte do conteúdo da consciência e parecem entrar na significação objetiva, mas alerta que é o sentido que se exprime nas significações, e não a significação nos sentidos. Para Fonseca (2008), quando se distingue sentido pessoal e significação propriamente dita, torna-se fundamental apontar que esta definição não significa a totalidade do conteúdo refletido, mas unicamente aquilo para que está orientada a atividade humana.

Valendo-se do sentido, nesse aspecto, pode-se afirmar ser essa uma categoria histórica que representa uma complexidade e mutabilidade em construção, decorrente das condições concretas de vida dos sujeitos. Portanto, são esses sujeitos e suas subjetividades fonte importante de conhecimento dos diferentes processos e das organizações social e particular. Nessa perspectiva, passamos a análise de alguns elementos em destaque na pesquisa.

3 Adolescência/Juventude

Como designa Bock (1999), nas sociedades atuais, existe a predominância de uma visão naturalizada das fases da vida e de concepções de desenvolvimento humano linear e evolutivo, que se configuram no cotidiano das pessoas na individualização dos modos de ser, cabendo ao homem a responsabilidade por seu crescimento e pelo esforço para

que a sociedade seja um espaço de incentivo ao seu desenvolvimento , ou seja, nessas concepções as condições parecem estar dadas para todos os indivíduos e compete exclusivamente a eles serem autores de suas escolhas.

Essa concepção naturalizante é contraposta pela perspectiva sócio-histórica e por autores que, como Leontiev (1978), justificam que o homem não nasce dotado de aptidões e habilidades, visto que elas foram conquistadas e criadas, de acordo com Bock (1999) ele nasce candidato a essa humanidade que está no mundo material, cristalizada nos objetos, nas palavras e nos fenômenos da vida humana. Dessa forma, inverte-se a noção de que o homem já possui características preestabelecidas desde o nascimento que o faça ser homem, mas compreende-se que ele é construído socialmente ao longo da história de cada cultura, o que é explicado nas palavras do próprio autor: “O que a natureza lhe dá quando nasce não lhe basta para viver em sociedade. É-lhe ainda preciso adquirir o que foi alcançado no decurso do desenvolvimento histórico da sociedade humana” (LEONTIEV, 1978, p. 267).

Segundo Aguiar e Ozella (2008), a concepção de adolescência tem sido criada historicamente pela humanidade, como representação e como fato social e psicológico, sendo constituída com significado na cultura e na linguagem que permeia as relações sociais. Complementando, Bock (2004) considera que a adolescência não só foi naturalizada como foi tomada como uma fase difícil, como uma fase do desenvolvimento, semipatológica, que se apresenta carregada de conflitos “naturais” (p. 33).

O predomínio da concepção naturalizada foi evidenciado na fala dos professores/as. Observamos que a visão naturalizada e semipatológica da adolescência se apresentam nos relatos, quando perguntamos aos docentes como eles/as entendiam adolescência. Alguns significados foram apresentados como sendo uma fase difícil, repleta de crises, confrontos, transformações e de solidificação da personalidade, como um desabrochar para a vida. O relato de Marcos da Unidade 3 ilustra esse entendimento: “É uma fase de adaptação, transformação, fase de confronto. Confrontar o que sabe com a realidade”.

Esse mesmo entendimento aparece na fala de uma das professoras entrevistadas, Juliana, da Unidade 1: “a adolescência é um florescer assim da vida da gente, eu acho que eles estão em um monte de descobertas, de mundo, do corpo, da sexualidade, de tudo, de tudo aquilo que rodeiam eles, eles estão começando a formar opinião sobre as coisas”.

Partindo do pressuposto de que a juventude não é algo natural, Vigotski (1995) ressalta que a incapacidade em considerar o desenvolvimento humano como processo histórico e social é um dos principais problemas da concepção tradicional desse momento da vida, pois as perspectivas desenvolvimentistas simplificam o processo, considerando-o como natural e mecânico. O autor justifica ainda que para o pleno

desenvolvimento humano são necessários amplos e ricos processos educativos do ponto de vista social e cultural, que permitam a apropriação da cultura e dos processos sociais de forma crítica.

Dessa forma, considerando a juventude como socialmente construída, não sendo, portanto, nem patológica e nem natural:

[...] pode existir hoje e não amanhã, pode estar mais evidenciada em um grupo social e não tão clara em outros grupos, verificando que há uma adolescência com significado social com possibilidades de expressão diversas, e não como possibilidade de ser (BOCK, 2004, p. 42).

Fonseca (2013) observa, que os jovens em conflito com a lei, autores de atos infracionais, são privados de liberdade com o objetivo, em tese, de serem reeducados para a vida em sociedade, na qual seus direitos básicos de sobrevivência com dignidade deveriam ser respeitados, estando livres de ambientes constrangedores e de tortura/espancamentos; porém, na verdade, quando internados na Instituição estudada, ficam sujeitos a um aparato do Estado, que a fim de cumprir regras disciplinares desrespeita os direitos fundamentais do cidadão.

4 Educação, Aprendizagem e Desenvolvimento

Ao perguntar para os/as professores/as entrevistados/as se a Instituição assegura um ambiente de reeducação e se de fato eles/as consideram que os jovens aprendem nesse espaço, a educadora Cecília, da Unidade 3 apontou que: “Acredito que eles devem sair daqui sabendo pelo menos o mínimo, o nome, as quatro operações. [...] digo sempre que eles estão tendo uma oportunidade aqui dentro, [...] pois lá fora está difícil para quem não tem emprego”. Já o professor Rodrigo da unidade 4 afirma que: “Aquilo ali é um mal necessário. A gente não pode esquecer jamais que eles são bandidos. Que aqui fora ele não vai pensar duas vezes para roubar a tua bolsa e te dar um tiro. Aquilo ali é um mal necessário”.

Ainda, sobre o ensino ministrado nessa Instituição, em consonância com o fator de interesse e real aprendizagem dos jovens, o prof. João afirmou que:

Quando cheguei aqui tinha uma visão daquele filme “Ao mestre com carinho”, mas a materialização desse ideal não aconteceu, na verdade, gostaria que eles soubessem escrever melhor. Trabalhei em escola estadual, mas aqui é emburrecedor, pois os alunos não exigem muito do educador. Quando entrei, as salas eram multiseriadas, eu me baseio nos conteúdos mais importantes dos PCNs, tenho liberdade para fazer

as coisas, mas o interesse é pequeno, principalmente em filmes de história, músicas... .

A postura de omissão e conformismo explicitada por este professor, enquanto educador, ao assumir que o local é “emburrecedor”, faz-nos refletir que os jovens apresentam pouco interesse, pelo fato das aulas não fazerem sentido para eles, e que, em resposta a esse conformismo, acabam se apresentando apáticos a qualquer proposta.

A visão apresentada nas falas dos/as professores/as indica posturas por eles/as assumidas como educadores/as, que conforme Libâneo (1984), se assenta em uma tendência mais tradicional de ensino, no qual os problemas sociais pertencem à sociedade, o aluno é educado para atingir por seu próprio esforço sua plena realização como pessoa, os conteúdos são separados da experiência do aluno e das realidades sociais, ou seja, depende unicamente da disposição dos próprios jovens se prepararem para o mercado de trabalho, assim sendo, nem sequer há a postulação de que houve falha do Estado em atender essa população que, em tese, deveria ser amparada por políticas públicas.

Em contrapartida, também foi possível verificar propostas como a da professora Juliana, da Unidade 1, a qual se mostrou bastante preocupada com o conteúdo que ela ministrava fazer sentido para os alunos, e por consequência, despertar a interação, objetivando a aprendizagem:

[...] eu observei isso nas minhas aulas, que ele começa a tomar gosto por aquilo, [...] a hora que você vê que aquilo faz sentido pra ele, ele começa a participar mais, a perguntar, interagir, eu acho que isso também é um traço importante da aprendizagem.

Essa educadora apresentou em sua fala uma perspectiva diferenciada sobre adolescência/juventude, que parece incluir, em sua visão sobre adolescentes, as mudanças evolutivas, os retrocessos, as falhas, as contradições, na perspectiva apontada pela visão sócio-histórica, mais especificamente por Vigotski (1995), ao afirmar que:

Pero basta ampliar el concepto de desarrollo hasta sus legítimos limites, basta saber que no sólo se incluyen en él los cambios evolutivos, sino también los revolucionarios, diversos retrocesos, fallos, movimientos en zig-zag y conflictos para ver que el arraigo del niño en la cultura equivale al desarrollo y al verdadero sentido de la palabra, aunque distinto al del feto humano (VIGOTSKI, 1995, p. 303).

Quando um educador reflete sobre a relação que estabelece com seus educandos, isso pode dizer muito sobre sua concepção de educação, na sua tentativa de compreender a motivação por trás das atitudes de determinados grupos e, assim, conseguir fazer uma intervenção, não puramente pedagógica, mas solidária, no sentido

de fazer seus educandos refletirem sobre suas próprias condições. Essa reflexão pode ser significativa na prática pedagógica, na relação professor-aluno e no ensino de conhecimentos historicamente acumulados e institucionalizados.

5 Violência

As concepções e definições de violência se constituem social e historicamente, passando a ser caracterizadas como fenômenos sociais. As primeiras discussões acerca do assunto foram registradas a partir do século XIX. Diversos autores passaram a estudá-la e segundo Filho (2001), “[...] para Marx a violência passou a ser algo superável e não inerente ao homem [...]”, e para Nietzsche “[...] ela é algo que pertence ao homem [...]” (p. 20). Portanto, trata-se de um fenômeno com compreensões e explicações bastante dicotômicas, que perduram até os dias atuais.

A partir do diálogo com os/as professores/as participantes da pesquisa, foi possível colher algumas percepções que devem ser analisadas à luz de outros estudos, como o relato do professor João, da Unidade 3, que diz que violência “é um mal necessário[...] Uma criança que recebe maus-tratos desde pequeno, quando adulto, se tornará também violenta”.

Percebe-se que ele considera a violência como um fenômeno socialmente construído no seio da família, na qual o indivíduo vai agir influenciado por suas vivências, assim como o relato da professora Laís, da Unidade 2, que aponta a família como responsável por mostrar o limite aos filhos.

[...] eles não têm, vamos dizer assim, um cuidado, a família não tem cuidado deles, às vezes eles não sabem o limite, às vezes até limite de voz, o fato de gritar ou estar respondendo uma coisa para você, parece que está bravo tal, mas não, é o jeito bruto [...]

Entretanto, é possível destacar nesses exemplos de falas, que os/as professores/as tendem a responsabilizar a família, sem considerar que ela está inserida em uma sociedade produtora de violência, assim como desconsideram o papel do Estado, com suas formas sutis de violência que influenciam no desenvolvimento da subjetividade de todos.

Chauí (1985) não considera violência como violação e transgressão, mas como uma violação das diferenças hierárquicas com finalidades de opressão e dominação, decorrentes da passividade e do silêncio dos sujeitos. A professora Juliana, que atuou na Unidade 1 por aproximadamente dois anos, de certo modo, compartilha com essa reflexão, pois estando inserida na sociedade, ela se coloca também como responsável pela questão social em que os adolescentes autores de ato infracional estão inseridos:

“Acho que a violência é meio, meio não é completamente clichê, a gente fala isso, mas a violência não é um ato em si, ela é um conjunto de ações e ela é um fruto da sociedade, ela é um fruto do sistema que a gente vive [...]”

Com relação aos adolescentes que cometem atos infracionais, aqueles que em nome do Estado e da sociedade são privados de liberdade, Foucault (1987) aponta que a prisão é fundamentada para transformar os indivíduos:

Como não seria a prisão imediatamente aceita, pois se só o que ela faz, ao encarcerar, ao re-treinar, ao tornar dócil, é reproduzir, podendo sempre acentuá-los um pouco, todos os mecanismos que encontramos no corpo social? (FOUCAULT, 1987, p. 196).

Logo, entende-se que violência é um fenômeno complexo que pode ter muitas faces, a familiar, a social, a institucional e a do Estado, e o jovem privado de liberdade está submetido a todas elas, potencializando seu protagonismo, ou seja, como não constituir-se como agressivo sendo vilipendiado e submetido a formas de violência ainda que veladas nas diferentes instituições em que está? Como falar em direitos fundamentais e dignidade humana, quando sob a custódia do Estado, os jovens vivenciam formas de violência implícitas e explícitas, as quais os colocam na condição de subcategoria, humilhados e aniquilados pelo sistema, quando na perspectiva de sujeitos de direitos?

Os/as professores/as apontaram algumas formas de violência vivenciadas naquele contexto. Dentre elas, a mais reforçada praticamente em todas as falas foi a violência implícita/simbólica, sendo a mais frequente. Entretanto, houve falas que sustentaram a vigência de práticas de violência explícita na relação adolescente-segurança, como consolidado na fala da professora Elisângela, da Unidade 1:

Violência é o que fez esse jovem que abriu a tesoura e partiu para cima do outro, isso é uma violência. Violência é o agente pegar o adolescente e empurrar contra aquela porta de ferro [...] quando os seguranças chamam os meninos de vagabundos [...]

A violência simbólica, segundo Leal e Zaluar: “exclui e domina por meio da linguagem” (2001, p. 148). Sendo assim, Bourdieu conceitua de forma ampla a violência simbólica que, segundo ele, é uma violência que “se exerce também pelo poder das palavras que negam, oprimem ou destroem psicologicamente o outro”, sendo muitas vezes operada pelos mandatários do “Estado, detentor do monopólio da violência simbólica legítima”, (BOURDIEU, 1989 apud LEAL; ZALUAR, 2001, p. 148).

Dessa forma, percebe-se que os/as professores/as consideram a violência como uma conduta que vai além da agressão física, podendo ser também o que alguns autores

denominam de violência simbólica/implícita/psicológica, ou mesmo afirmando a presença de violência física em alguns momentos, que no imaginário social parece não fazer parte da rotina de uma unidade prisional justamente pelo grande aparato de segurança, mas que na realidade se faz presente.

Por outro lado, os/as professores/as, em sua maioria reconhecem os jovens como protagonistas de violência, dos quais se espera tudo, como ilustram os trechos de fala a seguir:

Não é questão de não se aproximar. Não, é professor-aluno; não ultrapasse esse limite, porque você nunca sabe o que eles querem de você aqui fora (PROFESSOR CESAR, UNIDADE 4);

Existe respeito sim, porque eu chego junto com eles. Eu não fico atrás de agente, eu chego junto. Eu uso muito da palavra: o que acontece na sala, fica na sala. Então, quando eles veem que estão errados, eles vêm pedir desculpas, sem eu ter que pedir intervenção do agente. Eles mesmos falam: -Olha, desculpa, foi mal, não devia ter falado (PROFESSOR RODRIGO, UNIDADE 4).

As diferentes formas de violência vão se naturalizando no cotidiano da instituição, de forma que os educadores pouco reflitam sobre essas práticas. Todos os docentes passam por revista pessoal todos os dias ao adentrarem na instituição/escola/Fundação Casa. Mesmo nesse contexto, alguns professores afirmaram se sentir mais seguros ministrando aulas em uma instituição fechada do que nas escolas inseridas na comunidade. Um professor afirmou que nunca viu alunos tão obedientes, sendo fácil trabalhar os conteúdos previstos. Nesse sentido, parecem naturalizar a violência a que são submetidos e consideram como um processo “natural” para garantir a segurança de todos.

Subjetivamente, alguns professores parecem se conformar com tal situação, constroem um sentido de segurança, inclusive em relação aos alunos concebidos como “perigosos”, porque têm na porta da sala de aula um agente de segurança que pode ser acionado a qualquer momento para manter a ordem.

6 Adoecimento do Professor

Na fala de alguns professores/as pudemos notar o sentimento de solidão no trabalho, uma vez que poucos/as relatam possuir o apoio dos outros profissionais da Fundação Casa ou mesmo da Secretaria de Educação do Estado de São Paulo. Na fala da professora Luana, professora da Unidade 4, fica evidente esse sentimento:

Eu acho que a gente é deixado de lado - os professores - porque a gente não é funcionário da Fundação Casa. Então, o pessoal do técnico, as psicólogas e alguns assistentes sociais e da administração, algumas falam e outras nem olham na cara, assim, como se fosse... tanto faz como tanto fez(LUANA, UNIDADE 4).

Entretanto, ao mesmo tempo em que os professores se sentem “órfãos” nesse trabalho, existe uma “não-liberdade” experienciada cotidianamente, como declara Rodrigo, Unidade 4: “Ah, eu sinto um pouco a não-liberdade no trabalho, então a gente poderia sim, mas se nós tivéssemos liberdade de não ser vigiado do que nós estamos trabalhando, do que nós estamos falando. Isso ajudaria muito”. Portanto, o professor parece indicar que eles/as também vivenciam uma forma de violência implícita, quando seu trabalho e suas ações são vigiadas pelos agentes de segurança e pela instituição.

Ainda, sobre o sentimento de abandono e ao mesmo tempo de fiscalização do trabalho por eles/as desenvolvido, Tereza, professora da Unidade 4, conta que “[...] só ficam observando e, às vezes, fazem algumas anotações e a gente não sabe o que é, porque nunca se tem retorno também. Você não sabe o que é. Essa afirmação da professora reforça a vivência de uma violência implícita, de opressão, que pode levar ao adoecimento do professor, por não ter conhecimento dos critérios sob os quais são avaliados, mas cobrados em seu fazer cotidiano. Como nos lembra Freire (1997), “avaliamos para punir e não para melhorar a ação dos sujeitos” (p. 11).

Outro aspecto evidenciado se refere ao processo de adoecimento do professor, tanto físico como psicológico. Luana, professora da Unidade 4, contou que sempre ficava doente em razão da situação insalubre do ambiente, principalmente pela falta de circulação de ar “[...] às vezes acaba o giz, e o ambiente é insalubre porque não circula ar – agora que as salas estão com ventilador. No começo do ano eu ficava com gripe todo mês, daí eu tomei a vacina lá, melhorou e tal”.

Nesse contexto, refletimos sobre a situação vivenciada pelos adolescentes que permanecem integralmente na Unidade de internação. Se a professora considera o ambiente insalubre, quando permanece dois ou três dias da semana, por quatro horas naquele espaço, como a instituição pode garantir a integridade física dos adolescentes/jovens ali internados e em cumprimento de medida socioeducativa?

Corroborando com esse aspecto, a falta de recursos também se constitui em problema no trabalho dos/as professores/as nas Unidades. Segundo a professora Tereza, Unidade 1:

Você não tem um armário, você não tem uma sala. Eu acho assim, que tinha que ser uma sala onde o professor tivesse o seu armário, igual uma sala normal. Mas não, onde eu trabalho, era na cozinha. [...] É uma lousinha minúscula e tem pia, tem fogão, tem geladeira, tem freezer.

Sobre sofrimento psíquico e consequente adoecimento psicológico, a professora Luana, Unidade 4, disse que começou a levar os problemas da Fundação para sua casa:

[...] eu fiquei um período assim, muito... eu fiquei numa paranoia, que eu achava que ia acontecer alguma coisa comigo. O que mais...? Eu tinha desânimo, eu li até sobre aquela síndrome de Burnout lá, eu me sentia sugada quando entrava lá e eu acabava fazendo isso e levando pra casa.

Entretanto, outros professores/as parecem se conformar com a situação, em uma tentativa de se protegerem desse adoecimento e assim se manterem no trabalho. A fala do participante ilustra esse enquadramento:

[...] a dificuldade, eu diria assim, a estrutura é engessada, ela foi feita pra ser daquele jeito e você percebe que não vai mudar, ou você se enquadra ou você se enquadra. Então, dentro daquela proposta eu olho e falo, vou tentar desenvolver o meu projeto dentro disso aqui e não questionar muito, é isso e é isso. Porque vem de cima, né? Então você só cumpre (CESAR, UNIDADE 4).

O mal-estar docente parece constituir-se como um fenômeno social, desencadeado pela desvalorização profissional, atrelada às diferentes exigências cotidianas do contexto escolar/institucional, ocasionando a crise de autoridade vivenciada pelo professor, o qual passa a questionar o sentido de seu trabalho. Ou seja, o estranhamento do sujeito em relação à sua prática e ao seu trabalho.

De acordo com Dejours (2003), o sofrimento surge como decorrência do pouco espaço de liberdade que existe entre o ser humano e a organização do trabalho. Nessas situações é possível a eclosão de um sofrimento mental, tornando o indivíduo fragilizado e mais suscetível ao adoecimento. As manifestações sintomáticas variam desde um sentimento de insatisfação e frustração chegando até uma angústia difusa e um profundo sentimento de culpa e impotência.

Dessa forma, o professor parece se sentir refém deste sistema, desgastado na sua construção de vínculos no ambiente de trabalho, gerando sofrimento e adoecimento psíquico, sem apoio ou respaldo das instituições. No confronto cotidiano, sofrem, estressam-se e adoecem, ao mesmo tempo, buscam mecanismos meramente defensivos de “proteção”, a partir de significados atribuídos aos alunos autores de atos infracionais, geralmente distanciados de um sentido autêntico.

7 Considerações Finais

Conforme consta na Constituição (1988) e no ECA (1990), a educação é um direito fundamental garantido a todas as crianças e adolescentes brasileiros, logo, há de

se compreender que o processo educativo, em todas as suas dimensões e espaços educativos, deveria incluir a formação humana como elemento essencial, portanto, como um direito fundamental deveria estar incluído naquilo que se ensina nas escolas, local privilegiado para o desenvolvimento da educação. Não é o que se observa nos relatos desta pesquisa, haja vista que o sistema educacional, representado por seus professores, tem se restringido a desenvolver conteúdos considerados importantes e relevantes para um grupo de educadores, assim, desconsiderando os sujeitos concretos, no processo educativo.

Durante a realização desta pesquisa, foi possível ouvir, mesmo que de forma concisa, a experiência de professores/as que ministram/ministraram aulas em um contexto de privação de liberdade, e observar as concepções que esses/as educadores/as têm sobre seus educandos e como, segundo Leme (2007), concebem violência e vivenciam o cotidiano de trabalho, já que estão inseridos em um contexto escolar entre as grades, de medida fechada, uma verdadeira cela de aula.

Com base nas análises desenvolvidas, podemos apontar algumas contribuições para se pensar em educação em um contexto mais abrangente do que a tradicional e ultrapassada escola regular, a fim de propor mudanças importantes no planejamento dos programas de escolarização dos jovens em privação de liberdade.

Compreendemos que existe uma urgência em se criar alternativas para reeducação/ressocialização de jovens envolvidos em atos infracionais, as quais os responsabilizem por seus atos, mas que, ao mesmo tempo, não lhes subtraiam a condição humana, de desenvolvimento pleno e de dignidade humana.

Do modo como vem se desenvolvendo a escolarização de jovens em privação de liberdade, questionamos em que medida os indivíduos que passam por prisões poderão se constituir como cidadãos justos e autônomos, como seres humanos dignos e livres, tal como preconizam as Declarações Universais dos Direitos Humanos e dos Direitos da Criança e do Adolescente.

Considerando a condição peculiar de desenvolvimento em que os adolescentes em conflito com a lei vivenciam, já que são privados do direito de ir e vir, do apoio de suas famílias e dos recursos da comunidade, tal condição seria merecedora de um planejamento adequado à realidade de manter-se integralmente no mesmo espaço/instituição.

Corroborando com FONSECA (2013) questionamos se a Instituição/Estado e os/as professores/as consideram que adolescentes que cometeram atos infracionais são merecedores de direitos que possibilitem o seu desenvolvimento pleno. Parece que esses atores sociais não compreendem que, mesmo infracionando, a condição humana dos jovens deve ser preservada e que, portanto, os Direitos Humanos no contexto de privação de liberdade devem ser uma salvaguarda nas ações voltadas ao processo

educativo. Dessa forma, seria necessária uma proposta articulada ao contexto, que lhes possibilitassem a formação de uma consciência crítica e de conteúdos que realmente lhes fizessem sentido.

Nesse cenário, consideramos que se tornaria muito enriquecedor se a sociedade refletisse sobre as condições, as leis, as medidas que são impostas a esse segmento. Cortella (2011) enfatiza “ [...] a ideia de pensar que as coisas são como são e não há outro modo de elas serem” (p. 72), mostrando que há cadeias maiores e mais preocupantes que privam de liberdade, entre elas, o conformismo.

De forma geral, a escolarização de jovens em privação de liberdade parece ter um duplo sentido: o de um direito e o de uma obrigatoriedade/dever (estando presente como medida de disciplinamento). Para os jovens, o sentido de obrigatoriedade/dever parece mais proeminente e o que guia suas ações na instituição. Para os professores, constitui-se efetivamente como o cumprimento burocrático da lei, o que justifica, a nosso ver, o despreparo e a não reflexão sobre outras possibilidades de trabalho pedagógico.

Na análise geral, apontamos que a lei e a garantia do direito fundamental à educação não estão sendo cumpridos, considerando-se que o jovem pouco aprende ou vê sentido em sua escolarização, ou ainda, poucos continuam seus estudos fora da unidade.

Pensamos ainda ser importante o desenvolvimento de propostas que concebam a escolarização de jovens em conflito com a lei em outra perspectiva e que se tornem prioritárias na elaboração de políticas públicas no estado de São Paulo.

Referências

AGUIAR, W. M. J.; OZELLA, S. Desmistificando a concepção de adolescência. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo: Fundação Carlos Chagas, v. 38, p. 97-125, jan./abr. 2008.

BRASIL. Constituição. Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, DF, Senado, 1988.

BRASIL. Estatuto da Criança e do Adolescente. Lei Federal nº 8069, de 13 de julho de 1990. Câmara dos Deputados, 1990.

BOCK, A. M. B. **Aventuras do Barão de Munchhausen na psicologia**. São Paulo: Cortez; EDUC: PUC-SP, 1999.

CHAUÍ, M. Participando do debate sobre mulher e violência. In: **Perspectivas Antropológicas da Mulher**. Rio de Janeiro: Zahar, 1985, p. 25-62.

CORTELLA, M. S. Ética e Educação. In: AZEVEDO, J.; DIAS, R.(Org) **Educação e diálogo: encontros com educadores em Várzea Paulista**. Jaboticabal: Funep, 2011.

DEJOURS, C. **Uma nova visão do sofrimento humano nas organizações**. O indivíduo na organização: dimensões esquecidas. 2º ed. São Paulo: Atlas, v. 1, 1993, p.149-173.

FILHO, C. M. **Violência fundadora e violência reativa na cultura brasileira**. São Paulo em Perspectiva (online). São Paulo, v. 15, n. 2, p. 20-27, 2001. Disponível em: <<http://www.scielo.br>> Acesso em: 10. Jul. 2007.

FOCAULT, M. **Vigiar e punir: nascimento da prisão**. Tradução de Raquel Ramallete. 27. ed. Petrópolis: Vozes, 1987. 288p.

FONSECA, D. C. Escolarização de adolescentes em privação de liberdade: análise do tema em uma amostra de periódicos. São Carlos: **Revista Eletrônica de Educação**, p. 13-31, 2013. Disponível em: <<http://www.reveduc.ufscar.br/index.php/reveduc/article>> Acesso em: 9. Jul. 2013.

FONSECA, D.C. Adolescência e Subjetividade: pressupostos teóricos para uma análise dos sentidos e significados no campo da saúde. Educação: Teoria e Prática, (aqui deve estar o nome da cidade),v. 21, n. 36, jan/jun.2011.

FONSECA, D.C. **Os profissionais da Estratégia de Saúde da Família (ESF) e a construção de sentidos sobre adolescência**.2008. Tese (Doutorado em Psicologia) - Programa de Psicologia Social, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2008.

FREIRE, P. **Professora sim, tia não: cartas a quem ousa ensinar**. São Paulo: Editora Olho D'água. 1997

LEAL, M. C.; ZALUAR, A. Violência extra e intramuros. São Paulo: **Revista Brasileira de Ciências Sociais**, v.16, n.45, p. 05-198, 2001.

LEME, J. A. G. A cela de aula: tirando a pena com letras. Uma reflexão sobre o sentido da educação nos presídios. In: ONOFRE, E.M.C. (Org.) **Educação escolar entre as grades**. São Carlos: EduFSCar, 2007.

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

LIBÂNEO, J. C. Tendências Pedagógicas na Prática Escolar. In: **Democratização da Escola Pública**. São Paulo: Loyola, p. 19-44, 1984.

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

_____. **Obras Escogidas III**. Problemas Del desarrollo de la psique. Moscú: Editorial Pedagógico, 1995.

Recebido em: 21/11/2014

Revisado em: 29/03/2015

Aprovado para publicação em: 20/04/2016

Publicado em: 30/04/2016