

UNIVERSIDADE TUIUTI DO PARANÁ

ELISABETE DE PAULA DIAS

**OS MECANISMOS DE EXCLUSÃO NA TRAJETÓRIA ESCOLAR DE
ALUNOS PRIVADOS DE LIBERDADE DO CENTRO ESTADUAL DE
EDUCAÇÃO BÁSICA PARA JOVENS E ADULTOS**

PROFESSOR ODAIR PASQUALINI

CURITIBA

2016

UNIVERSIDADE TUIUTI DO PARANÁ

ELISABETE DE PAULA DIAS

**OS MECANISMOS DE EXCLUSÃO NA TRAJETÓRIA ESCOLAR DE
ALUNOS PRIVADOS DE LIBERDADE DO CENTRO ESTADUAL DE
EDUCAÇÃO BÁSICA PARA JOVENS E ADULTOS PROFESSOR
ODAIR PASQUALINI**

Dissertação apresentado ao Programa de Pós-Graduação em Educação – Mestrado em Educação, Linha de Pesquisa: Práticas Pedagógicas da Universidade Tuiuti do Paraná, como requisito avaliativo para obter grau de Mestre em Educação.

Professora Orientadora: Dra. Iêda Viana

CURITIBA

2016

Dados Internacionais de Catalogação na fonte
Biblioteca "Sydney Antonio Rangel Santos"
Universidade Tuiuti do Paraná

D541 Dias, Elisabete de Paula.

Os mecanismos de exclusão na trajetória escolar de alunos privados de liberdade do Centro Estadual de Educação Básica para Jovens e Adultos Professor Odair Pasqualini/ Elisabete de Paula Dias; orientador Prof^a. dr^a. Iêda Viana.
206f.

Dissertação (Mestrado) - Universidade Tuiuti do Paraná, Curitiba, 2016

1. Educação de jovens e adultos. 2. Educação em privação de liberdade. 3. Exclusão escolar. 4. Mecanismo de exclusão escolar. I. Dissertação (Mestrado) - Programa de Pós-Graduação em Educação/ Mestrado em Educação.
II. Título.

CDD – 374

TERMO DE APROVAÇÃO

ELISABETE DE PAULA DIAS

**OS MECANISMOS DE EXCLUSÃO NA TRAJETÓRIA ESCOLAR DE ALUNOS
PRIVADOS DE LIBERDADE DO CENTRO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO BÁSICA
PARA JOVENS E ADULTOS PROFESSOR ODAIR PASQUALINI**

Esta dissertação foi julgada e aprovada para a obtenção do título de Mestre no Programa de Pós-Graduação em Educação – Mestrado em Educação, Linha de Pesquisa: Práticas Pedagógicas da Universidade Tuiuti do Paraná.

Curitiba, 18 de março de 2016.

Programa de Pós-Graduação em Educação – Mestrado em Educação
Linha de Pesquisa: Práticas Pedagógicas.

Orientadora: Profa. Dra. Iêda Viana

Presidente da Banca

Membro Titular da UTP

Prof. Dr. Emerson Luís Velozo

Membro Titular UNICENTRO

Profa. Dra. Maria Iolanda Fontana

Membro Titular da UTP

Dedico este trabalho à DEUS

fonte de inspiração

e ao meu esposo, Gidalte

fonte de amor e cumplicidade.

AGRADECIMENTOS

A minha orientadora, Professora Dr^a Iêda Viana, pela paciência e orientações claras e construtivas.

Aos meus filhos e nora pela compreensão da minha ausência em muitos momentos.

A minha irmã Eni de Paula pelo apoio e prontidão para me ouvir.

A minha amiga e mestranda Lucia Regina Salvalaggio, pela sinceridade e pelo incentivo constante.

A todos os professores do mestrado que de alguma forma contribuíram para minha formação.

Ao CEEBJA Professor Odair Pasqualini que contribuiu para a pesquisa.

RESUMO

O presente estudo tem como objeto os mecanismos de exclusão na trajetória escolar de alunos privados de liberdade do Centro Estadual de Educação Básica para Jovens e Adultos - Professor Odair Pasqualini, a partir da compreensão da escola como componente da complexa estrutura social, em que é envolvida em uma rede de processos, que incluem e excluem as pessoas na dinâmica de suas relações, como, por exemplo, a questão de raça, religião, gênero, filosofia, nível socioeconômico e cultural. Estes mecanismos discriminatórios contribuem para a evasão e seletividade, além de fatores intrínsecos à própria escola. Essas mazelas sociais influenciam diretamente no cotidiano escolar e contribuem para que as crianças e os adolescentes no decorrer do ano letivo sejam conduzidos para fora da fila, para fora do currículo oficial, para fora do sistema de avaliação, para fora da cultura escolar, para fora do ideário educativo e, por fim, direcionam-se para o abandono escolar. Como objetivo geral pretendeu-se a análise da trajetória escolar do aluno privado de liberdade, os fatores que levaram à sua exclusão escolar, os mecanismos de exclusão social que estavam presentes neste processo e como foi a sua inclusão na criminalidade. E, como objetivos específicos: realizar o registro da história da criação, implantação e regularização do CEEBJA Professor Odair Pasqualini, no contexto da modalidade de educação de jovens e adultos, identificar o perfil do sujeito da pesquisa, as pessoas privadas de liberdade, internos desta unidade penal; detectar quais fatores externos e internos à escola que foram determinantes para a evasão escolar, na trajetória de vida escolar dos sujeitos pesquisados. A exclusão escolar foi analisada com um olhar para o interior da escola, nas relações estabelecidas, nos contratos firmados subjetivamente, na cultura legitimada por intermédio do currículo oficial. Como referencial teórico utilizou-se as ferramentas conceituais de Foucault, na perspectiva de escola como instituição disciplinadora que tem como objetivo central moldar, fabricar alunos dóceis e úteis para uma sociedade de controle; como também a leitura de mundo proferida por Freire, sobre a invasão cultural no interior da escola; o conceito de inclusão excludente abordado por Cury; e as interpretações realizadas por Dubet acerca da igualdade. Com o auxílio destes autores procurou-se entender alguns mecanismos que contribuem para o abandono escolar. Como recurso metodológico foi aplicado um questionário com questões abertas e fechadas e solicitada a redação de um texto por parte dos sujeitos selecionados para a pesquisa. A análise dos dados demonstrou que os mecanismos de exclusão social interferem diretamente no abandono escolar e a escola como instituição disciplinar na visão de Foucault (2013) deixa nas crianças e nos adolescentes marcas profundas em suas lembranças pelo processo de subjetivação/objetivação que passaram neste ambiente.

Palavras-chave: Educação de Jovens e Adultos. Educação em Privação de Liberdade¹. Exclusão Escolar. Mecanismos de Exclusão Escolar.

¹ Termo jurídico – restrição de liberdade.

ABSTRACT

The present study has the object the mechanisms of school exclusion for students in privation of freedom from State Center for Basic Education for Youth and Adults - CENSE Odair Pasqualini, from the understanding of the school as the complex social structure component, which is involved in a network of processes which include and exclude people in the dynamics of their relationship, for example, the issue of race, religion, gender, philosophy, socioeconomic and cultural level. These discriminatory mechanisms contribute to the avoidance and selectivity, as well as intrinsic factors to the school. These social problems directly influence the daily school and make children and teenagers during the school year carried out in line, out of the official curriculum, out of the evaluation system, out of school culture, out the educational ideal and finally direct to the school leaving. As a general purpose it was intended to analyze the school trajectory of the student who is in privation of freedom, the factors that led to their exclusion from school, the mechanisms of social exclusion that were present in this process and how they were included in crime. And as specific objectives: to carry out the record of the history of creation, implementation and regularization of CEEBJA Odair Pasqualini, in the context of adults and Youth Education mode, to identify the profile of the research subject, the persons deprived of freedom, internals of this criminal unit; to detect external and internal factors to school which were determinant to the school avoidance in school life trajectory of the researched subjects. The school exclusion was analyzed with a look into the school, the relationships established, the contracts signed subjectively legitimized the culture through the official curriculum. As a theoretical framework we used the conceptual tools of Foucault, school perspective as a disciplinary institution whose main objective to shape, to make kind and useful students for a society of control; as well as the world of reading given by Freire about cultural invasion in the school; the concept of exclusionary inclusion approached by Cury; and the interpretations made by Dubet about equality. With the help of these authors we tried to understand some of the mechanisms that contribute to school dropouts. As methodological approach it was applied a questionnaire with open and closed questions and requested the drafting of a text by the selected for the research subjects. The analysis demonstrated data that the mechanisms of social exclusion directly interfere with the school leaving and the school as a disciplinary institution in Foucault's view (2013) leaves in children and adolescents deep marks in their memories by the subjectivation / objectification process that passed in this environment .

Keywords: Youth and Adult Education. Education Deprivation of Liberty. School exclusion. School Exclusion mechanisms.

LISTA DE QUADROS

QUADRO 1 - VIOLÊNCIA SEXUAL SOBRE CRIANÇAS E ADOLESCENTES.....	28
QUADRO 2 – RENDIMENTO ESCOLAR.....	37
QUADRO 3 – RESULTADO DO IDEB – ESCOLA LOCALIZADA NO CENTRO.....	44
QUADRO 4 – RESULTADO DO IDEB – ESCOLA LOCALIZADA NA PERIFERIA.....	45
QUADRO 5 – TAXA DE APROVAÇÃO – REPROVAÇÃO – ABANDONO ESCOLAR – ESCOLA LOCALIZADA NO CENTRO.....	48
QUADRO 6 – TAXA DE APROVAÇÃO – REPROVAÇÃO – ABANDONO ESCOLAR – ESCOLA LOCALIZADA NA PERIFERIA.....	48
QUADRO 7 – LEVANTAMENTO DE ESCOLARIDADE DE PRESOS NO PARANÁ DE 2003 A 2008	122
QUADRO 8 – LEVANTAMENTO DE ESCOLARIDADE DE PRESOS NO PARANÁ DE 2009 A 2010	123
QUADRO 9 – PRESOS POR GRAU DE ESCOLARIDADE E SEXO NO PARANÁ EM 2011.....	124
QUADRO 10 – QUANTIDADE DE PRESO POR GRAU DE INSTRUÇÃO NO PARANÁ EM 2012.....	125
QUADRO 11 – QUANTIDADE DE PRESO POR GRAU DE INSTRUÇÃO NO PARANÁ EM 2013.....	126
QUADRO 12 – DEMONSTRATIVO GERAL DA ESCOLARIDADE INFERIOR AO ENSINO FUNDAMENTAL COMPLETO DE PRESO NO PARANÁ DE 2003 A 2014.....	128
QUADRO 13 – LEVANTAMENTO DA ESCOLARIDADE DA PENITENCIÁRIA ESTADUAL DE PONTA GROSSA EM 2015.....	131
QUADRO 14 - MOTIVOS PARA O ABANDONO ESCOLAR	146
QUADRO Nº 15 DISCIPLINAS INDICADAS PELA PREFERENCIA E PELA DIFICULDADE DE APRENDIZAGEM	164
QUADRO Nº 16 - DISTORÇÃO ENTRE IDADE E SÉRIE/ANO.....	165

LISTA DE GRÁFICOS

GRÁFICO 1 – LEVANTAMENTO DE ESCOLARIDADE NO SISTEMA PENAL DO PARANÁ EM 2014.....	127
GRÁFICO 2 – FAIXA ETÁRIA DOS PRESOS NO PARANÁ EM 2014.....	129
GRÁFICO 3 – RAÇA, COR OU ETNIA NO SISTEMA PENAL DO PARANÁ EM 2014.....	130
GRÁFICO 4 – ESTADO CIVIL NO SISTEMA PENAL DO PARANÁ.....	130
GRÁFICO 5 – FAIXA ETÁRIA DOS PRESOS NA PENITENCIÁRIA ESTADUAL DE PONTA GROSSA EM 2015.....	133
GRÁFICO 6 – RAÇA, COR OU ETNIA DOS PRESOS NA PENITENCIÁRIA ESTADUAL DE PONTA GROSSA EM 2015.....	134
GRÁFICO 7 – ESTADO CIVIL DOS PRESOS NA PENITENCIÁRIA ESTADUAL DE PONTA GROSSA EM 2015.....	135
GRÁFICO 8 – SITUAÇÃO EMPREGATÍCIA DOS PRESOS NA PENITENCIÁRIA ESTADUAL DE PONTA GROSSA NA ÉPOCA DO DELITO.....	135
GRÁFICO 9 – FAIXA ETÁRIA DO GRUPO PESQUISADO	142
GRÁFICO 10 – ESCOLARIDADE NO MOMENTO DO ABANDONO ESCOLAR ...	143
GRÁFICO 11 – FAIXA ETÁRIA NO MOMENTO DO ABANDONO ESCOLAR	144
GRÁFICO 12 – COR, RAÇA OU ETNIA DO GRUPO PESQUISADO	145
GRÁFICO 13 - MOTIVOS PARA O ABANDONO ESCOLAR	150

LISTA DE FIGURAS

FIGURA 1 - IMAGEM DE SALA DE AULA NO CEEBJA “PROFESSOR ODAIR PASQUALINI, NA PENITENCIÁRIA ESTADUAL DE PONTA GROSSA, REGIME FECHADO, S/D	98
FIGURA 2 - PLACA DE INAUGURAÇÃO DO CEEBJA “PROFESSOR ODAIR PASQUALINI, NA PENITENCIÁRIA ESTADUAL DE PONTA GROSSA, 2005	101
FIGURA 3 - IMAGEM DO CEEBJA “PROFESSOR ODAIR PASQUALINI, NA PENITENCIÁRIA ESTADUAL DE PONTA GROSSA, REGIME SEMIABERTO, S/D.....	103
FIGURA 4 - IMAGEM DE SALA DE AULA NO CEEBJA “PROFESSOR ODAIR PASQUALINI, NA PENITENCIÁRIA ESTADUAL DE PONTA GROSSA, REGIME SEMIABERTO, S/D	104
FIGURA 5 - IMAGEM DA SALA DE AULA DO REGIME FECHADO, APÓS INSTALAÇÃO DE GRADES DE SEGURANÇA, 2014.....	109
FIGURA 6 - IMAGEM DE CONVITE PARA INAUGURAÇÃO DA SALA DE AULA, 2015	110

LISTA DE ABREVIATURAS

CEE – Conselho Estadual de Educação.

CEEBJA – Centro Estadual de Educação para Jovens e Adultos.

CENSE – Centro de Socioeducação.

CES – Centro de Estudos Supletivos.

CNE – Conselho Nacional de Educação.

CNPCP - Conselho Nacional de Política Criminal e Penitenciária.

CONSED – Conselho Nacional de Secretários de Educação.

CPHS-PG – Cadeia Pública Hildebrando de Souza de Ponta Grossa.

CRAPG – Centro de Regime Semiaberto de Ponta Grossa.

DEPEN – Departamento de Execução Penal.

DIED - Divisão de Educação do Departamento Penitenciário do Paraná.

EJA – Educação de Jovens e Adultos.

ENCEJA - Encontro Nacional de Educação de Jovens e Adultos

ESEDH - Escola de Educação em Direitos Humanos.

ESPEN - Escola Penitenciária do Paraná.

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística.

IDEB – Índice de Desenvolvimento da Educação Básica.

INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira.

INFOPEN – Levantamento Nacional de Informações Penitenciárias.

LDBN – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.

LEP – Lei de Execução Penal.

MOBRAL - Movimento Brasileiro de Alfabetização.

NAES - Núcleo Avançado de Estudos Supletivos.

OMS – Organização Mundial de Saúde.

PAC - Posto Avançado do CEEBJA.

PEPG – Penitenciária Estadual de Ponta Grossa.

PSS - Processo Seletivo Simplificado.

QPM- Quadro Próprio do Magistério.

QUP - Quadro Único de Pessoal.

SECJ - Secretaria da Criança e Juventude.

SEED – Secretaria de Estado da Educação.

SEF – Secretaria de Educação Fundamental.

SEJU – Secretaria da Justiça, Cidadania e Direito Humanos.

SERE – Suporte aos Sistemas de Registro Escolar.

SESP - Secretaria de Estado da Segurança Pública e Administração Penitenciária do Paraná.

SETP - Secretaria do Trabalho e Promoção Social.

UNICEF - Fundo das Nações Unidas para a Infância.

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	16
2	A EXCLUSÃO ESCOLAR	21
2.1	A EXCLUSÃO SOCIAL E SUAS IMPLICAÇÕES NA EXCLUSÃO ESCOLAR.....	25
2.2	OS MECANISMOS DE EXCLUSÃO ESCOLAR	30
2.2.1	A exclusão escolar, sob a perspectiva foucaultiana.....	30
2.2.1.1	Situando a discussão.....	30
2.2.1.2	A escola e o processo de objetivação do aluno	32
2.2.2	Os mecanismos de exclusão escolar presentes nas práticas pedagógicas..	39
2.2.2.1	Situando a discussão.....	39
2.2.2.2	Aprofundando empiricamente a discussão.....	40
3	A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS	50
3.1	A HISTÓRIA DOS EXCLUÍDOS: EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NO BRASIL	51
3.2	A HISTÓRIA DA OFERTA DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NO SISTEMA PENITENCIÁRIO DO PARANÁ	70
4	O CENTRO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO BÁSICA PARA JOVENS E ADULTOS PROFESSOR ODAIR PASQUALINI	92
4.1	O CONTEXTO DE CRIAÇÃO E DESENVOLVIMENTO INSTITUCIONAL.....	92
4.2	ESTRUTURA E ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO PEDAGÓGICO NA INSTITUIÇÃO EDUCATIVA	111
4.2.1	Estrutura de ensino	112
4.2.2	Organização didática pedagógica	113
4.2.2.1	Organização coletiva	114
4.2.2.2	Organização individual	114

4.2.2.3 Organização individual combinada com momentos à distância	114
4.2.3 Formas de Atendimento	115
4.2.3.1 Ensino Fundamental Fase I	115
4.2.3.2 Ensino Fundamental Fase II e Ensino Médio	115
4.2.4 Matrícula	115
4.2.5 Currículo e Matriz Curricular	116
4.2.6 Avaliação	119
4.2.7 Práticas Pedagógicas.....	119
4.3 O PERFIL DOS ALUNOS MATRICULADOS - SUJEITOS DA PESQUISA.....	121
4.3.1 Internos do Sistema Penal do Paraná	122
4.3.2 Internos da Penitenciária Estadual de Ponta Grossa	131
5 A EXCLUSÃO NA TRAJETÓRIA DE VIDA ESCOLAR PREGRESSA DOS ALUNOS MATRICULADOS NO CEEBJA PROFESSOR ODAIR PASQUALINI ..	138
5.1 A CONHECENDO O SUJEITO DA PESQUISA E DEFININDO SEU PERFIL...142	
5.1.1 Faixa etária	142
5.1.2 Série/ano que cursava quando abandonou os estudos	143
5.1.3 Idade quando abandonou os estudos	144
5.1.4 Cor, raça ou etnia	144
5.1.5 Cumprimento de medida socioeducativa	145
5.1.6 Passagem por instituição de abrigo	145
5.1.7 Residência	145
5.1.8 Motivos alegados para o abandono escolar e residência no momento do abandono	146
5.2 A PERSPECTIVA DO SUJEITO PESQUISADO SOBRE A FAMÍLIA, SUA REAÇÃO E SITUAÇÃO SOCIOECONÔMICA NO PERÍODO DO ABANDONO ESCOLAR E OS MECANISMOS DE EXCLUSÃO SOCIAL	151

5.3 A ESCOLA E O ABANDONO ESCOLAR SOB A PERSPECTIVA DO SUJEITO PESQUISADO E OS MECANISMOS DE EXCLUSÃO ESCOLAR	160
6 CONCLUSÕES	173
REFERÊNCIAS	181
ANEXO A - SOLICITAÇÃO DE PERMISSÃO PARA A REALIZAÇÃO DE PESQUISA.....	190
ANEXO B - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO.....	192
ANEXO C – QUESTIONÁRIO	194
ANEXO D – MATRIZ CURRICULAR ENSINO FUNDAMENTAL – FASE I	199
ANEXO E – MATRIZ CURRICULAR ENSINO FUNDAMENTAL – FASE II - PRESENCIAL	200
ANEXO F – MATRIZ CURRICULAR ENSINO FUNDAMENTAL – FASE II - PRESENCIAL COMBINADA C/EAD	201
ANEXO G – MATRIZ CURRICULAR ENSINO MÉDIO – PRESENCIAL	203
ANEXO H– MATRIZ CURRICULAR ENSINO MÉDIO - PRESENCIAL COMBINADA C/EA.....	204
ANEXO I– FORMULÁRIO PARA AUTORIZAÇÃO DE EXIBIÇÃO DE MÍDIA	205
ANEXO J – ATA DO EXAME DE DEFESA DA DISSERTAÇÃO	206

1 INTRODUÇÃO

Para melhor compreender o perfil do aluno que ingressa na educação de jovens e adultos, no CEEBJA Professor Odair Pasqualini, tendo em vista uma melhor organização do trabalho pedagógico, naquela instituição, definiu-se como objeto de estudo os mecanismos de exclusão escolar na trajetória escolar deste aluno, procurando avaliar a existência ou não de uma relação entre o abandono escolar na vida pregressa daqueles alunos e o seu ingresso na criminalidade e as condições de trabalho e funcionamento escolar no CEEBJA para este perfil de aluno.

Inicialmente se discutirá, a partir de estudo bibliográfico, o conceito de exclusão escolar e suas relações com a exclusão social. E, na sequência, se analisará esta problemática, através da trajetória escolar de vinte alunos privados de liberdade na Penitenciária Estadual de Ponta Grossa – Regime Fechado, que frequentam o Ensino Médio, no Centro Estadual de Educação Básica para Jovens e Adultos - Professor Odair Pasqualini, escola que funciona nas dependências da Penitenciária Estadual de Ponta Grossa. Será realizada uma pesquisa quantitativa e qualitativa a respeito dos mecanismos da exclusão educacional – externos e internos à escola – na história de vida escolar dos sujeitos envolvidos e as possíveis relações com os mecanismos de exclusão social e a criminalidade.

Sendo a pesquisadora integrante do quadro de profissionais do CEEBJA Professor Odair Pasqualini¹, na função de professora pedagoga, tem como objetivo com o desenvolvimento da pesquisa o aprofundamento nas questões teóricas sobre o objeto de pesquisa e encontrar respostas pertinentes à problemática sobre a exclusão educacional e suas relações com a inclusão na criminalidade, contribuindo para o debate da problemática no campo investigativo da Educação de Jovens e Adultos e da Educação em Instituição Prisional. Dessa forma, tem-se assim a expectativa de que os resultados da pesquisa possam contribuir para a mais adequada organização do trabalho pedagógico na escola pesquisada, ao definir com

¹ De agora em diante, por economia de discurso, sempre se usará a sigla CEEBJA, quando se for referir ao CEEBJA Professor Odair Pasqualini.

melhor precisão o perfil dos seus alunos e os mecanismos internos da instituição escolar que contribuíram para o seu afastamento em sua vida escolar progressa. Caso o afastamento foi ocasionado por encontrar dificuldades de aprendizagem, diagnosticando em qual disciplina e se estas dificuldades persistem, de forma a poder sugerir intervenções nas práticas pedagógicas dos docentes do CEEBJA, ou ainda se o afastamento se deu por conta das relações sociais internas à escola, como bloqueio de aprendizagem por traumas a serem superados ou outros mecanismos. Considera a pesquisa viável por estar inserida no local que apresenta restrições quanto a pessoas de fora para realizarem tal pesquisa.

A pesquisa terá como objetivo geral a análise da trajetória escolar do aluno privado de liberdade, os fatores que levaram à sua exclusão escolar, os mecanismos de exclusão social que estavam presentes neste processo e como foi a sua inclusão na criminalidade. E, como objetivos específicos: realizar o registro da história da criação, implantação e regularização do CEEBJA Professor Odair Pasqualini, no contexto da modalidade de educação de jovens e adultos, suas condições de trabalho e organização do trabalho pedagógico; identificar o perfil do sujeito histórico real da pesquisa, as pessoas privadas de liberdade, internos desta unidade penal; detectar quais fatores externos e internos à escola que foram determinantes para a evasão escolar, na trajetória de vida escolar dos sujeitos pesquisados.

Na fase inicial foi feito um estudo bibliográfico sobre os conceitos de exclusão escolar e exclusão social, concluindo que estes adolescentes e jovens posteriormente integram a Educação de Jovens e Adultos - EJA. Foi realizada uma pesquisa documental a partir de documentos oficiais e legislação educacional específica sobre a história desta modalidade de ensino – EJA, no Brasil, em continuidade EJA nas dependências dos espaços prisionais do Estado do Paraná e especificamente nas Unidades Prisionais no município de Ponta Grossa.

Através da pesquisa documental foi realizada a reconstrução histórica da criação, implantação e regularização do CEEBJA Professor Odair Pasqualini, do município de Ponta Grossa, que funciona nas dependências da Penitenciária Estadual de Ponta Grossa e do seu funcionamento escolar, detalhando suas especificidades, as condições de trabalho e o perfil dos alunos que o frequentam.

Além disso, foi realizado um trabalho de campo, utilizando-se como instrumento de coleta de dados um questionário individual, com o objetivo de resgatar a trajetória escolar dos alunos, solicitando também a produção de textos sobre a temática e experiências com/e na escola. Com a retrospectiva da trajetória escolar procurou-se dar conta das relações econômicas, culturais, políticas, sociais, urbanas e educacionais, a fim de se construir os possíveis pontos em comum que geraram a exclusão escolar e a inserção no mundo da criminalidade. Estes instrumentos não se encontram em registros documentais, mas estão vivos no interior da memória de quem viveu.

Segundo Kenski (1995, p.138) “(...) a memória dos sujeitos vem sendo encarada, por várias instâncias sociais e culturais, como o depósito e a fonte mais significativa da “verdade”, capaz de definir os destinos individuais e coletivos dentro da sociedade.”.

O questionário aplicado pela pesquisadora foi usado como “questionário aplicado em entrevistas face a face”, pois segundo Vieira,

Os questionários de autoaplicação produzem boas respostas quando você busca fatos, mas se você busca sentimentos, é melhor fazer entrevistas face a face. (...) A vantagem dos questionários feitos por meio de entrevistas, em relação aos questionários de autoaplicação, é o fato de ser possível explicar as questões mais difíceis ao respondente. (VIEIRA, 2009, p.22)

Considerando ainda que este procedimento possibilita ao pesquisador explicar aos respondentes o porquê do questionário aplicado, a importância da sinceridade nas respostas, a pretensão da pesquisa no campo educacional, a instituição responsável pela pesquisa e a garantia do sigilo.

Foram utilizados como referencial teórico as ferramentas conceituais de Foucault, na perspectiva de escola como instituição disciplinadora que tem como objetivo central moldar, fabricar alunos úteis para uma sociedade de controle; como também a leitura de mundo proferida por Freire, sobre a invasão cultural no interior da escola; o conceito de inclusão excludente abordada por Cury; e as interpretações

realizadas por Dubet acerca da igualdade. Com o auxílio destes autores procurou-se entender alguns mecanismos que contribuem para o abandono escolar.

A escolha dos autores Paulo Freire e Michel Foucault se justifica pelo entendimento destes autores sobre a fabricação e atuação do homem sob os efeitos do/no contexto social.

Foucault compreende que a sociedade disciplina o homem por intermédio da norma para que este seja obediente e útil no convívio social, observando as convenções sociais estabelecidas pelo poder de alguns que as construíram com a apropriação do saber; então o saber é gerado nas relações de poder, para Foucault (2013, p.132) “(...) o corpo esta preso no interior de poderes muito apertados, que lhe impõem limitações, proibições ou obrigações.”.

O autor contribui com seu entendimento sobre como a escola com suas práticas pedagógicas vêm ao longo da história moldando, adestrando o homem para o convívio harmonioso no interior da sociedade e quando há a quebra nesta relação harmoniosa este homem é sequestrado pela instituição “prisão” para redefinir seu “eu”, constituindo os alunos privados de liberdade – sujeitos desta pesquisa.

Para Freire, o homem é condicionado para viver em sociedade, este condicionamento é inconsciente, arquitetado pelos dominadores que o fazem por intermédio da legitimação dos bens de consumo e bens culturais, e a escola reproduz esta concepção quando legitima em seu currículo a cultura dos dominadores. Para o autor, a escola deve conscientizar o aluno dos condicionamentos em que é sujeitado. Segundo Freire (1984, p. 100), “(...) a prática educativa-libertadora se obriga a propor aos homens uma espécie de ‘arqueologia’ da consciência, através de cujo esforço eles podem, em certo sentido, refazer o caminho natural pelo qual a consciência emerge capaz de perceber-se a si mesma”.

O autor é referenciado em todos os documentos oficiais que legitimam a modalidade de Educação de Jovens e Adultos nas esferas nacionais, estaduais e institucionais, o que também o legitima como referencial nesta pesquisa.

Assim, no segundo capítulo o tema central apresentado é a exclusão escolar. Em primeira análise o enfoque foi sobre o conceito de exclusão social e a segunda sobre a exclusão escolar e suas práticas pedagógicas.

O terceiro capítulo traz o tema da Educação de Jovens e Adultos no contexto nacional e estadual; procurou-se apresentar alguns aspectos históricos sobre o Centro Estadual de Educação Básica para Jovens e Adultos – Professor Odair Pasqualini e o perfil de seus alunos, sujeitos da pesquisa.

No último capítulo se buscou por intermédio da pesquisa de campo analisar os dados sobre os mecanismos de promoção da exclusão escolar presentes na memória dos alunos que se encontram privados de liberdade na Penitenciária Estadual de Ponta Grossa e integram o corpo discente do CEEBJA.

2 A EXCLUSÃO ESCOLAR

Para dar início à discussão dos temas que tratarão este capítulo, primeiramente será realizada uma análise dos conceitos fundamentais empregados e como estes são utilizados no campo educacional por alguns autores.

O significado da palavra sociedade tem implicações políticas diferentes nas análises realizadas por quem o faz, dependendo do ponto de visão que o pensador toma como essencial diante dos fatos e as consequências que cercam esta palavra. No dicionário do Aurélio (2010, p.1952) encontra-se: “Conjunto de pessoas que vivem em certa faixa de tempo e de espaço, seguindo normas comuns, e que são unidas pelo sentimento de consciência do grupo; corpo social: a sociedade medieval; a sociedade moderna.” Já no dicionário de Aulete (2011, p.1275): “Conjunto de pessoas que desfrutam o mesmo território e a mesma história, com costumes e leis comuns.”

Se a sociedade é composta por um conjunto de pessoas que convivem de forma organizada, esta supõe normas e leis de conduta estabelecidas por alguns, as quais todos devem observar, sob pena de sofrer sanções quando houver o descumprimento, para que a convivência seja harmônica, de acordo com os padrões sociais e culturais pré-estabelecidos e aceitos pela maioria.

Foucault analisa as relações existentes no interior da sociedade como formas de poder, estabelecidas por um sistema de normatizações, visando uma sociedade docilizada e útil, um sistema de controle social com saberes capazes de moldar o comportamento do homem. Considera a escola, a igreja, o hospital, o quartel, a prisão, o asilo, o convento, entre outras, como instituições disciplinadoras, responsáveis por cumprir este papel, sendo que cada uma tem seus mecanismos de domínio sobre o homem, exercidos por normas produzidas entre os pares. A sociedade é vista como uma composição de instituições disciplinadoras, onde o poder disciplinador constitui a realidade, os regimes de verdade, as pessoas – os sujeitos –, e nessa produção constitui também os saberes e a própria sociedade de controle.

O indivíduo é sem dúvida o átomo fictício de uma representação “ideológica” da sociedade; mas é também uma realidade fabricada por essa tecnologia específica de poder que se chama a “disciplina”. Temos que deixar de descrever sempre os efeitos de poder em termos negativos: ele “exclui”, “reprime”, “recalca”, “censura”, “abstrai”, “mascara”, “esconde”. Na

verdade o poder produz; ele produz realidade; produz campos de objetos e rituais de verdade. O indivíduo e o conhecimento que dele se pode ter se originam nessa produção. (FOUCAULT, 2013, p.185)

Paulo Freire, autor que fundamenta teoricamente as Diretrizes Curriculares do Estado do Paraná, no que se refere à Educação de Jovens e Adultos, como também o Projeto Político Pedagógico do CEEBJA Professor Odair Pasqualini, tem uma concepção de sociedade advinda da divisão de classes economicamente definida, classificando-a genericamente em dois grandes grupos: os dominadores (opressores) e os dominados (oprimidos).

Na perspectiva crítica de Foucault a sociedade fabrica corpos dóceis e úteis, conforme os interesses daqueles que detém o saber/poder, enquanto na concepção de Freire, a sociedade é injusta e reacionária e nela as pessoas devem lutar para participar e/ou deveriam participar de todos os bens e recursos que ela oferece.

No Brasil, a garantia aos direitos sociais é prevista constitucionalmente. A Constituição Federal de 1988 estabelece no Capítulo II, dos Direitos Sociais: “Art. 6ª São direitos sociais a educação, a saúde, a alimentação, o trabalho, a moradia, o lazer, a segurança, a previdência social, a proteção à maternidade e a infância, a assistência aos desamparados, na forma desta Constituição”. A apropriação destes direitos é subjetiva, depende da iniciativa de seus participantes e quando os indivíduos são impossibilitados por carência de ordem social, cultural ou econômica, o Estado, de acordo com o que prevê a Constituição Federal, deve lhes dar assistência.

Entretanto, embora o discurso democrático liberal o garanta constitucionalmente, o processo de acesso aos direitos sociais não é garantido concretamente na sociedade capitalista. Muitos no decorrer de suas vidas são excluídos social, econômica, política e culturalmente.

A palavra exclusão vem do Latim *exclusio.ónis*, e significa ação ou resultado de excluir ou excluir-se. Ato de afastar ou omitir. (disponível em: <http://www.significados.com.br/?s=exclusao>. acesso em: 12/04/2015)

Normalmente quando é empregado o termo exclusão, pensamos nas pessoas que vivem em situação de vulnerabilidade social², que estão expostas à

²Vulnerabilidade social é o termo atribuído a pessoas e lugares que estão expostos à exclusão social, refere-se a famílias ou indivíduos sozinhos e é geralmente ligado à pobreza. As pessoas que estão incluídas na vulnerabilidade social são aquelas que não têm voz onde vivem, geralmente moram na

violência doméstica, vivem em lugares insalubres, não têm acesso a serviços de saúde, educação, lazer, segurança; enfim sua dignidade humana está comprometida pela ausência de acesso aos direitos sociais.

Foucault, de acordo com sua visão de sociedade disciplinar ou de controle, considera excluído todo aquele que não se adapta às normas acordadas pelas instituições que compõem a sociedade, pois estas normas objetivam moldar, fabricar o homem para a obediência e a utilidade social. O homem é vigiado e conformado o tempo todo pelos mecanismos criados por estas instituições. Na escola é exigido o bom comportamento visando uma boa aprendizagem; na fábrica o cumprimento do horário para aumentar a produtividade; na igreja a obediência das normas que produzem o bem-estar e a manutenção da ordem social; no quartel o ordenamento das filas e respeito à hierarquia tem o objetivo de disciplinar o homem, torná-lo dócil.

Esses métodos que permitem o controle minucioso das operações do corpo, que realizam a sujeição constante de suas forças e lhes impõem uma relação de docilidade-utilidade, são o que podemos chamar as “disciplinas”. (...) disciplina é o momento em que nasce uma arte do corpo humano, que visa não unicamente o aumento de suas habilidades, nem tampouco aprofundar sua sujeição, mas a formação de uma relação que no mesmo mecanismo o torna tanto mais obediente quanto mais útil, e inversamente. (...) O corpo humano entra numa maquinaria de poder que o esquadrinha, o desarticula e o recompõe. (...) A disciplina fabrica assim corpos submissos e exercitados, corpos “dóceis”. (FOUCAULT, 2013, p.133)

Todo aquele que não se enquadra nessa modulação é excluído, discriminado, colocado à margem da sociedade, embora o poder disciplinador das instituições não vise excluir e sim adestrar, modelar o indivíduo, conforme os objetivos da sociedade.

O poder disciplinar é com efeito um poder que, em vez de se apropriar e de retirar, tem como função maior “adestrar”; ou sem dúvida adestrar para retirar e se apropriar ainda mais e melhor. Ele não amarra as forças para reduzi-las; procura ligá-las para multiplicá-las e utilizá-las num todo. (FOUCAULT, 2013, p.164)

Então, sem o adestramento, o homem se torna improdutivo e insubmisso, sendo excluído. Inicialmente se concretiza a exclusão pelas micropenalidades, na óptica do tempo são penalizados os atrasos e as ausências; já na realização das tarefas a desatenção, a negligência, a falta de empenho; na maneira de ser e

proceder a grosseria, a desobediência; nos discursos a arrogância, a tagarelice; no corpo e na sexualidade as atitudes inesperadas daquelas impostas culturalmente pelas instituições disciplinadoras. “(...) a título de punição, toda uma série de processos sutis, que vão do castigo físico leve a privações ligeiras e a pequenas humilhações.” (FOUCAULT, 2013, p.172)

Em todo este processo de maquinação para incluir o homem na sociedade, dentro da perspectiva esperada de docilidade e utilidade, está o exame, mecanismo fundamental de controle externo, que para Foucault virá qualificar, classificar e punir o homem, através de técnicas de poder. “E o exame é a técnica pela qual o poder, ao invés de emitir sinais de seu poderio, ao invés de impor sua marca a seus súditos, capta-os num mecanismo de objetivação.” (FOUCAULT, 2013, p.179)

Este mecanismo de objetivação ao longo da história foi produzindo saberes sobre como governar o outro por intermédio do poder, o termo poder aqui não tem uma conotação de força, mas de subjetivar o homem, moldar, adaptar, integrar, inserir na engrenagem social, não com a preocupação do bem estar do outro, mas para regular o controle de suas formas de pensar, ser, agir e viver.

Para Freire, o homem excluído é aquele que se encontra numa situação de dominação pelo outro, que não somente não participa dos bens materiais e culturais ofertados pela sociedade, mas que é invadido pela cultura dominante do outro, cultura que não é sua, cultura de poucos - daqueles que detém o poder e o saber como diria Freire - e que é imposta a todos, legitimada nos bens de consumo e abordada no currículo oficial da escola.

a invasão cultural, que serve à conquista e à manutenção da opressão, implica sempre a visão focal da realidade, a percepção desta como estática, a superposição de uma visão do mundo na outra. A “superioridade” do invasor. A “inferioridade” do invadido. A imposição de critérios. A posse do invadido. O medo de perdê-lo.

A invasão cultural implica ainda, por tudo isto, que o ponto de decisão da ação dos invadidos está fora deles e nos dominadores invasores. E, enquanto a decisão não está em quem deve decidir, mas fora dele, este apenas tem a ilusão de que decide. (FREIRE, 1987, p.158)

No campo educacional a exclusão toma uma dimensão mais ampla e complexa. A ampliação do acesso aos direitos sociais contribui para a inclusão escolar, mas somente o acesso não garante a permanência do aluno na escola. A

exclusão escolar é um processo complexo decorrente de inúmeros fatores externos e internos à escola.

A seguir se analisará como a exclusão social pode contribuir para a exclusão escolar e mais adiante será analisada a exclusão escolar sob outra perspectiva, a de um olhar para o interior da escola, nas relações estabelecidas, nos contratos firmados objetivamente e subjetivamente, na cultura legitimada por intermédio do currículo oficial. Serão usadas algumas noções de autores como Foucault, por exemplo, a perspectiva de compreensão da escola como instituição disciplinadora que tem como objetivo central moldar, fabricar alunos úteis para uma sociedade de controle; de Freire toma-se a sua leitura de mundo sobre a invasão cultural no interior da escola; de Cury empresta-se o conceito de inclusão excludente; e buscam-se as interpretações realizadas por Dubet acerca da igualdade. Com o auxílio destes autores espera-se entender alguns pontos que contribuem para o abandono escolar.

2.1 A EXCLUSÃO SOCIAL E SUAS IMPLICAÇÕES NA EXCLUSÃO ESCOLAR

A exclusão social é algo fácil de constatar, ao andar pelas ruas dos centros urbanos, facilmente se identificam pessoas excluídas socialmente; pessoas adultas e crianças morando em praças ou mendigando pelas ruas quer por falta de emprego quer por outros problemas sociais, e/ou expondo suas doenças numa postura vitimizada pela falta de acesso à saúde, e/ou pelo abandono familiar; na periferia pode-se constatar a falta de saneamento básico ou de iluminação pública, ruas intransitáveis, serviços de saúde insuficientes para a população, ausência de escola perto da residência. Estas mazelas estão muito presentes nas cidades brasileiras.

Dados do relatório da UNICEF³ “Situação da Adolescência Brasileira 2011 - O Direito de Ser Adolescente: Oportunidade para reduzir vulnerabilidades e superar desigualdades” vem ratificando as afirmações acima. Pretende-se analisar algumas destas exclusões sociais que permitem fazer um link com a exclusão escolar, não como causa única, mas como fator de contribuição.

Quanto aos moradores de ruas a UNICEF quantifica em seu relatório:

³ UNICEF – Fundo das Nações Unidas para a Infância, instituição da ONU (Organização das Nações Unidas), cujo objetivo é proteger a vida, promover o desenvolvimento e fazer respeitar os direitos das crianças.

Milhares de adolescentes passam boa parte de sua infância e adolescência em abrigos, como também estão 24 mil meninas e meninos em situação de rua no Brasil, segundo dados de um estudo do Conselho Nacional dos Direitos da Criança e do Adolescente (Conanda), em parceria com a Secretaria de Direitos Humanos, divulgado em 2011.

70% - são meninos e vivem da venda de balas e frutas, engraxam sapatos, lavam carros, separam material reciclável no lixo, pedem dinheiro ou simplesmente perambulam pelos centros das médias e grandes cidades do País.

59,1% dormem na casa de familiares e trabalham nas ruas; 23,2% dormem nas ruas; 2,9% dormem temporariamente em instituições de acolhimento e 14,8% circulam entre esses espaços.

70% - aponta como razão para estar nas ruas é a violência doméstica. (UNICEF, 2011, p.36-37)

Os moradores de ruas são pessoas que vivem em situação de vulnerabilidade social. A falta de acesso à educação formal é uma das consequências da falta de habitação; segundo o relatório da UNICEF (2011), e esta mazela é ocasionada principalmente por outro problema social, que é a violência doméstica.

É no ambiente familiar que a criança se desenvolve, se este convívio for saudável, seu desenvolvimento proporcionará a apropriação de capacidades essenciais para conviver em sociedade, mas se a violência doméstica estiver presente nas relações, seja física, sexual, psicológica e/ou de negligência quer físicas e/ou emocionais, seu desenvolvimento estará comprometido e, como se constatou na pesquisa acima, esta violência empurra a criança, o adolescente para fora do convívio familiar, onde nas ruas se depara com outras violências e para sobreviver ocorre o ingresso no trabalho infantil.

Ainda mais grave é a situação dos adolescentes trabalhadores que já abandonaram a escola – 3,4% do total de meninos e meninas entre 12 e 17 anos. São adolescentes com situação ainda mais frágeis em termos de proteção e oportunidades: trabalham no comércio de rua, como ambulantes ou prestadores de serviços como engraxates, são meninas empregadas domésticas, ou coletam frutos em atividades extrativistas de baixo valor agregado, como em culturas de açaí, babaçu, moluscos e mariscos, entre outros. Esses garotos e garotas também têm mais chances de se envolver com o trabalho ilícito no tráfico de drogas e outras atividades criminosas, e na exploração sexual. (UNICEF, 2011, p.34)

O relatório não aponta dados específicos de crianças e adolescentes moradores de ruas, e sim do trabalho infantil, que envolve crianças sem escolas, distanciando-as cada vez mais da educação formal.

Dos meninos e meninas de 12 a 17 anos que trabalham, 82% deles também estão matriculados na escola. Entretanto, como vimos acima, a matrícula é apenas um primeiro passo no processo de educação de um adolescente. Estudos e pesquisas mostram que adolescentes que trabalham e estudam estão mais vulneráveis ao mau desempenho na escola, à repetência e à evasão. (UNICEF, 2011, p.33)

O trabalho infantil também contribui para a exclusão escolar, mesmo das crianças e adolescentes que possuem convívio em família estruturada, mas cuja situação socioeconômica leva à inclusão no universo do trabalho. A pesquisa apresentada no relatório da UNICEF demonstra que 82% dos entrevistados tinham a matrícula na escola, o direito do acesso foi ratificado, mas a permanência e o sucesso não correspondiam satisfatoriamente.

O referido relatório da UNICEF traz a sistematização de dados de várias pesquisas realizadas em diferentes dimensões da vida de crianças e adolescentes e sobre a sua situação socioeconômica revela:

A pobreza nega aos adolescentes seus direitos. Ela representa uma situação de vulnerabilidade que potencializa outras vulnerabilidades. Torna mais frágeis os que poderiam ser ambientes de proteção e segurança de meninos e meninas, aumenta os riscos de abuso e exploração. Faz com que esses adolescentes fiquem mais expostos a doenças, à má alimentação. Além disso, a situação de pobreza, muitas vezes, mina a confiança dos adolescentes em seu próprio futuro e no futuro de suas comunidades e de seu país. Essa é ainda uma vulnerabilidade que se transmite de geração a geração, criando ciclos intergeracionais de exclusão.

No Brasil, a pobreza e a pobreza extrema têm rosto de criança e de adolescente. Dados preliminares do Censo 2010, do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), indicam que quatro em cada dez brasileiros (40%) que vivem na miséria são meninas e meninos de até 14 anos. Depois das crianças, o segundo grupo etário com maior percentual de pessoas vivendo em famílias pobres são os adolescentes. (UNICEF, 2011, p.29)

A pobreza e a pobreza extrema⁴ ferem o que prevê a Constituição Federal de 1988, no Capítulo II, dos Direitos Sociais, que estabelece entre os direitos sociais “a alimentação”. Diante disso, indaga-se: como pode um ser humano sobreviver numa sociedade capitalista com um orçamento mensal que não lhe garante o mínimo para sobrevivência, considerando-se seu acesso a todos os direitos sociais previstos pela Constituição Federal como: educação, alimentação, saúde, lazer entre outros.

A fome gera a exclusão escolar e ainda problemas de saúde que também contribuem para aquela exclusão,

A desnutrição corresponde a uma doença de natureza clínico-social multifatorial, cujas raízes se encontram na pobreza. Quando ocorre na primeira infância, está associada à maior mortalidade, à recorrência de doenças infecciosas, a prejuízos no desenvolvimento psicomotor, ao menor aproveitamento escolar e à menor capacidade produtiva na idade adulta. (BRASIL, Portal da Saúde, disponível em: http://dab.saude.gov.br/portaldab/ape_pcan.php?conteudo=desnutricaoacesso em: 20/04/2015)

O baixo rendimento escolar está associado à falta de concentração, dificuldade de memorização, apatia, atraso no desenvolvimento neuropsicomotor, ocasionados pela desnutrição⁵ que leva a recorrentes reprovações e, enfim, ao abandono escolar.

Outro fator ligado à saúde da criança e do adolescente que contribui para a exclusão da escola é a violência sexual, que nem sempre está ligada à situação de exclusão social, e sim ao uso da violência e manipulação do adulto sobre a criança e/ou adolescente. O relatório da UNICEF, baseado em informações do serviço - Disque Denúncia Nacional⁶, em 2010, apresenta os seguintes dados:

QUADRO 1 - VIOLÊNCIA SEXUAL SOBRE CRIANÇAS E ADOLESCENTES

TIPO DE VIOLÊNCIA	EM PERCENTUAL MENINOS	EM PERCENTUAL MENINAS
EXPLORAÇÃO SEXUAL	20%	80%
TRÁFICO DE CRIANÇAS E	26%	74%

⁴ A categoria linha da extrema pobreza é enquadrada numa renda per capita mensal de até R\$ 70,00 em 2013.

⁵ Desnutrição, a palavra está sendo utilizada com significado de fome, ausência de alimentação e não como qualidade da alimentação, ou seja, alimentação equilibrada.

⁶ Disque Denúncia é um serviço de chamadas gratuitas e anônimas, onde é possível denunciar casos de violência contra crianças e adolescentes, o qual é mantido pela Secretaria de Direitos Humanos do Governo Federal.

ADOLESCENTES		
ABUSO SEXUAL	21%	79%
PORNOGRAFIA	27%	73%
Dados organizados pela pesquisadora Elisabete de Paula Dias, segundo informações obtidas no documento: Situação da Adolescência Brasileira 2011 - O Direito de Ser Adolescente: Oportunidade para reduzir vulnerabilidades e superar desigualdades. (UNICEF, 2011, p.43-45)		

Embora a pesquisa do Disque Denúncia não aborde a situação social da vítima da violência sexual, a vulnerabilidade social possibilita colocar a criança e o adolescente diante de circunstâncias que são facilitadoras ao abusador. A vítima na escola em geral dá indícios do sofrimento pós-violência, demonstra-se introspectiva, se fecha no seu mundo interior, no seu sofrimento, na maioria das vezes não relata o fato a ninguém, pelo fato de o abusador ser um familiar ou ter ligação íntima com a família, o rendimento escolar sofre baixa, podendo ocorrer à reprovação.

A gravidez na adolescência é uma experiência que ocasiona um impacto na vida das adolescentes estudantes, pois após a gravidez, por preconceito social, falta de creche ou ingresso no universo do trabalho para sustentar o filho, o abandono da educação formal é evidente, e o relatório da UNICEF denuncia:

(...) o impacto da gravidez na adolescência no direito à educação das meninas. Estudos do Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (Ipea) mostram que, no Brasil, entre as meninas com idade entre 10 e 17 anos sem filhos, 6,1% não estudavam, no ano de 2008. Na mesma faixa etária, entre as adolescentes que tinham filhos, essa proporção chegava a impressionantes 75,7%. Entre essas mesmas meninas que já eram mães, 57,8% delas não estudavam nem trabalhavam. No Brasil, 2,8% das meninas entre 12 e 17 anos já tiveram filhos, segundo dados do Sistema Nacional de Nascidos Vivos (Sinasc), do Ministério da Saúde. (UNICEF, 2011, p.41)

Observa-se no Estado do Paraná, em particular na rede de ensino estadual, que atende as adolescentes da faixa etária de 10 a 17 anos, a mesma situação abordada na pesquisa, onde inexistente política pública de incentivo e apoio a adolescentes grávidas e meninas que ficaram mães precocemente.

Estas mazelas reveladas pelo relatório da UNICEF – “Situação da Adolescência Brasileira 2011 - O Direito de Ser Adolescente: Oportunidade para reduzir vulnerabilidades e superar desigualdades”, expõe as situações vividas nas escolas, nas quais durante o decorrer do ano letivo crianças e adolescentes vão sendo conduzidos para fora da fila, para fora do currículo oficial, para fora do

sistema de avaliação, para fora da cultura escolar, para fora do ideário educativo e, por fim, direcionando-os, separa-os, conduzindo-os ao abandono escolar.

2.2 OS MECANISMOS DE EXCLUSÃO ESCOLAR

Como se pode observar muitas são as mazelas sociais que distanciam a criança e o adolescente da educação formal, mas a exclusão escolar também pode estar presente no interior da escola, no próprio processo de subjetivação/objetivação que a escola realiza com o aluno, através das práticas pedagógicas ou educativas.

2.2.1 A exclusão escolar, sob a perspectiva foucaultiana.

2.2.1.1 Situando a discussão.

Este tópico tem o objetivo de refletir sobre os mecanismos da exclusão escolar presentes nas relações que perpassam o interior da escola. Escola esta, vista sob a perspectiva foucaultiana, como uma instituição que faz parte de um tecido social, que objetiva impor significados, através das relações de poder, construindo saberes e contribuindo para a fabricação do “eu” disciplinado e útil.

A escola é uma instituição complexa que participa de uma rede intrincada de poderes para um processo de subjetivação/objetivação do homem, como argumenta Veiga Neto (2011, p. 55): “(...) os indivíduos se tornam sujeitos como resultado de um intrincado processo de objetivação que se dá no interior de redes de poderes, que os capturam, dividem, classificam.”

A escola, nesta perspectiva, é vista como uma instituição social que contribui para a subjetivação/objetivação do aluno. Pois controla o tempo todo e a todos; suas atitudes e suas reações às normas estabelecidas e legitimadas no regimento escolar e na sociedade. Essas normas visam disciplinar e contribuir para a formação do homem e nelas são estabelecidos espaços, limites, ordens e categorias para melhor administrar este controle.

Os alunos são organizados por níveis de conhecimentos série/ano, as séries são organizadas por turmas, as turmas ordenadas pela fila, observando a estatura física, as salas de aula normalmente seguem a organização das carteiras enfileiradas onde cada um tem seu lugar.

Toda esta organização segue uma hierarquia de funções dentro da escola. A equipe pedagógica organiza as turmas, o inspetor observa e vigia o comportamento fora da sala de aula, o professor controla o comportamento subjetivo e com suas práticas pedagógicas recompensa os que obtêm sucesso com elogios verbais e marcações no caderno como reforço positivo; e todos são vigiados pelo diretor escolar.

Determinando lugares individuais tornou possível o controle de cada um e o trabalho simultâneo de todos. Organizou uma nova economia do tempo de aprendizagem. Fez funcionar o espaço escolar como uma máquina de ensinar, mas também de vigiar, de hierarquizar, de recompensar. (FOUCAULT, 2013, p.142)

Ressalta-se que as práticas pedagógicas, que não são estritamente de ensino, são vistas na sociedade cada vez mais como de educação ou reeducação, objetivando fabricar o sujeito disciplinado e útil para a sociedade.

Embora o homem moderno seja constituído social e historicamente numa rede complexa de poderes, isso não significa que ele seja totalmente submisso. Ele resiste a imposições externas, assim pode negar ideias, normas e comportamentos estabelecidos pela sociedade como padrão cultural como: a frequência à escola, cuidados básicos com a saúde, convívio saudável com a família e comunidade, frequência em grupos religiosos, procurando expressar sua insatisfação pela música, pelos grafites feitos em muros e prédios da cidade, pelo comportamento agressivo, pela recusa de limites, pelo uso de drogas ilícitas e pelo descumprimento de normas, regras e padrões pré-estabelecidos pela sociedade.

Sob esta ótica quais fatores que excluem ou levam o estudante à exclusão escolar, no interior da própria escola?

Para responder à esta questão utilizou-se da pesquisa bibliográfica como fundamento teórico para as análises e da pesquisa de dados no site da Secretaria Estadual de Educação de 2013, tomando como amostra uma escola da rede pública estadual no município de Ponta Grossa, considerando o alto índice de adolescentes cumprindo medida socioeducativa que eram ou foram alunos desta escola em 2013, tendo em vista a análise do tema exclusão escolar.

O objetivo da pesquisa nesta fase foi analisar a reação dos alunos que negam o sistema de interdição na objetivação do seu “eu” e ignoram suas consequências no seu destino escolar, podendo resultar na sua exclusão escolar, pois a escola deposita no aluno a expectativa de um comportamento escolar moldado nas convenções sociais.

2.2.1.2 A escola e o processo de objetivação do aluno

A escola ao longo dos tempos tem contribuído para a formação do homem, a qual é estabelecida pelos padrões aceitáveis da sociedade em um determinado tempo e espaço histórico social. No decorrer da história da humanidade os padrões de cultura, ordem social, trabalho, estética, beleza, educação, entre outros, vão sendo redefinidos e a escola vem contribuindo com saberes necessários para que estes padrões sejam incorporados pelas novas gerações.

A escola tem como função social transmitir o conhecimento construído historicamente pela humanidade, por intermédio de um processo vivo de produção e ressignificação destes conhecimentos que representam o patrimônio cultural imaterial, no decorrer deste processo articula poderes que circulam por estes saberes, objetivando a fabricação de homens que a sociedade atual espera.

Na descrição aqui formatada de escola sob a perspectiva teórica de Michel Foucault⁷, a escola é vista como uma instituição disciplinar, que objetiva lapidar, formar o homem para atuar na sociedade moderna de maneira dócil, disciplinada e útil. Para este filósofo: “A disciplina “fabrica” indivíduos; ela é a técnica específica de um poder que toma os indivíduos ao mesmo tempo como objetos e como instrumentos de seus exercícios.” (FOUCAULT, 2013, p. 164)

Foucault vê a disciplina como uma ferramenta para fabricar corpos submissos, aumentando a força do corpo em termos econômicos e de utilidade, e este processo de fabricação do “eu” torna-se mais eficiente quando distribui o homem em espaços, heterogêneos a todos, com normas em comum, com padrões singulares, o tempo penetra o corpo, exigindo a mesma construção histórica a todos, com controle minucioso de poder sobre o corpo-objeto.

⁷ Michel Foucault, pensador e epistemólogo francês contemporâneo, sua obra muito contribui para o movimento antipsiquiátrico e antipedagógico.

A escola, desse modo, é vista como um ambiente quadriculante, que visa moldar comportamentos, utiliza-se de técnicas e ferramentas nas relações pedagógicas, através das práticas discursivas ou não discursivas, procurando impor ao aluno um limite, um modelo de comportamento, de valores, de padrões morais e éticos.

O Regimento Escolar⁸ das escolas públicas estaduais do Estado do Paraná ilustra com clareza esta prática, no Capítulo III, DOS DIREITOS, DEVERES, PROIBIÇÕES E AÇÕES EDUCATIVAS PEDAGÓGICAS E DISCIPLINARES DOS ALUNOS; Seção III, Das proibições:

Art. ... Ao aluno é vedado:

- I. tomar atitudes que venham a prejudicar o processo pedagógico e o andamento das atividades escolares;
- II. ocupar-se, durante o período de aula, de atividades contrárias ao processo pedagógico;
- III. retirar e utilizar, sem a devida permissão do órgão competente, qualquer documento ou material pertencente ao estabelecimento de ensino;
- IV. trazer para o estabelecimento de ensino material de natureza estranha ao estudo;
- V. ausentar-se do estabelecimento de ensino sem prévia autorização do órgão competente;
- VI. receber, durante o período de aula, sem a prévia autorização do órgão competente, pessoas estranhas ao funcionamento do estabelecimento de ensino;
- VII. discriminar, usar de violência simbólica, agredir fisicamente e/ou verbalmente colegas, professores e demais funcionários do estabelecimento de ensino;
- VIII. expor colegas, funcionários, professores ou qualquer pessoa da comunidade à situações constrangedoras;
- IX. entrar e sair da sala durante a aula, sem a prévia autorização do respectivo professor;

⁸ Regimento Escolar - É o Regimento Escolar que estrutura, define, regula e normatiza as ações do coletivo escolar, haja vista ser a escola um espaço em que as relações sociais, com suas especificidades, se concretizam. Integrante de um Sistema de Ensino, em uma sociedade, a escola tem, no Regimento Escolar, a sua expressão política, pedagógica, administrativa e disciplinar e deve regular, no seu âmbito, a concepção de educação, os princípios constitucionais, a legislação educacional e as normas específicas estabelecidas pelo Sistema de Ensino do Paraná. (Secretaria de Estado da Educação - PR, Disponível em: http://www.gestaoescolar.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/pdf/regimento_escolar.pdf. Acesso em 29/11/14)

- X. consumir ou manusear qualquer tipo de drogas nas dependências do estabelecimento de ensino;
- XI. fumar nas dependências do estabelecimento de ensino;
- XII. comparecer às aulas embriagado ou com sintomas de ingestão e/ou uso de substâncias químicas tóxicas;
- XIII. utilizar-se de aparelhos eletrônicos, na sala de aula, que não estejam vinculados ao processo ensino e aprendizagem;
- XIV. danificar os bens patrimoniais do estabelecimento de ensino ou pertences de seus colegas, funcionários e professores;
- XV. portar armas brancas ou de fogo e/ou instrumentos que possam colocar em risco a segurança das pessoas;
- XVI. portar material que represente perigo para sua integridade moral e/ou física ou de outrem;
- XVII. divulgar, por qualquer meio de publicidade, ações que envolvam direta ou indiretamente o nome da escola, sem prévia autorização da direção e/ou do Conselho Escolar;
- XVIII. promover excursões, jogos, coletas, rifas, lista de pedidos, vendas ou campanhas de qualquer natureza, no ambiente escolar, sem a prévia autorização da direção. (Secretaria de Estado da Educação - PR, Disponível em: http://www.gestaoescolar.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/pdf/regimento_escolar.pdf. Acesso em 29/11/14)

As práticas discursivas ou não discursivas objetivam fabricar o homem no interior de um sistema preciso de comandos, colocando o aluno em um pequeno mundo de sinais, onde cada um está ligado a uma resposta obrigatória.

Segundo Foucault,

“A ‘disciplina’ não pode se identificar com uma instituição nem com um aparelho; ela é um tipo de poder, uma modalidade para exercê-lo, que comporta todo um conjunto de instrumentos, de técnicas, de procedimentos, de níveis de aplicação, de alvos; ela é uma ‘física’ ou uma ‘anatomia’ do poder, uma tecnologia.” (FOUCAULT, 2013, p.203)

A escola nesta perspectiva é uma das instituições disciplinadoras deste tecido social e o aluno ao chegar à escola já recebeu influências de outras instituições disciplinadoras como a família, igreja, comunidade, grupos sociais, que contribuíram também para a construção histórica da subjetividade do aluno.

Estes dispositivos de controle sobre os outros, empregados pelas instituições disciplinadoras são construídos a partir de poderes, que criam saberes,

então, quanto mais saber mais poder, pois o poder advém da construção de saberes, o homem utiliza seu saber para sujeitar o outro por intermédio do poder disciplinar. Aqueles que se opõem ao sistema disciplinar tendem a ser marginalizados socialmente, tendem à exclusão (os loucos, os doentes, os pobres, os detentos, etc.). Por isso Foucault (2013) compreende a sociedade moderna como uma sociedade disciplinar.

Na escola, quando o aluno descumpre uma norma estabelecida pelo Regimento Escolar, tem as sanções pré-determinadas, previstas na Seção IV, Das Ações Pedagógicas Educativas e Disciplinares:

Art. ... O aluno que deixar de cumprir ou transgredir de alguma forma as disposições contidas no Regimento Escolar ficará sujeito às seguintes ações:

I. orientação disciplinar com ações pedagógicas dos professores, equipe pedagógica e direção;

II. registro dos fatos ocorridos envolvendo o aluno, com assinatura dos pais ou responsáveis, quando menor;

III. comunicado por escrito, com ciência e assinatura dos pais ou responsáveis, quando crianças ou adolescentes;

IV. encaminhamento a projetos de ações educativas;

V. convocação dos pais ou responsáveis, quando criança ou adolescente, com registro e assinatura, e/ou termo de compromisso;

VI. esgotadas as possibilidades no âmbito do estabelecimento de ensino, inclusive do Conselho Escolar, será encaminhado ao Conselho Tutelar ou à Promotoria de Justiça da Infância e da Juventude, quando criança ou adolescente, para a tomada de providências cabíveis.

Art. ... Todas as ações pedagógicas disciplinares previstas no Regimento Escolar serão devidamente registradas em Ata e apresentadas aos responsáveis e demais órgãos competentes para ciência das ações tomadas.

Art. ... O Ato Infracional praticado pelo aluno será comunicado imediatamente ao Conselho Tutelar ou à Promotoria de Justiça da Infância e da Juventude.

Parágrafo Único – A comunicação da prática do Ato Infracional à autoridade policial, Conselho Tutelar ou à Promotoria de Justiça da Infância e da Juventude não implica em prejuízo à frequência do aluno acusado no estabelecimento de ensino, salvo decreto de internação provisória. (Secretaria de Estado da Educação - PR, Disponível em: http://www.gestaoescolar.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/pdf/regimento_escolar.pdf. Acesso em 29/11/14)

Estas sanções pedagógicas, na instituição disciplinadora escolar fazem parte do processo de treinamento e correção, na fabricação do “eu”, na formação/objetivação do estudante, não visam à punição, expiação ou repressão, mas permitem ao aluno e seus familiares e/ou responsáveis a tomada de consciência de que o descumprimento das normas previstas no Regimento Escolar implica consequências normalizadoras. Combinam as técnicas de hierarquias que vigiam e as das sanções que normatizam. “(...) a disciplina faz valer seu poder que é de análise.” (FOUCAULT, 2013, p.188)

Nestes casos a escola utiliza o poder, a ela legitimado, registrando os descumprimentos previstos nas normas estabelecidas no Regimento Escolar, o que poderá servir de prova documental das práticas pedagógicas realizadas pela escola com a intenção de objetivar o aluno, com anuência da família que toma ciência do documento. “O corpo humano entra numa maquinaria de poder que o esquadrinha, o desarticula e o recompõe”. (FOUCAULT, 2013, p. 133)

Esta prática pedagógica é utilizada como uma técnica de transformação das experiências que o aluno tem de si mesmo, construindo sua subjetividade de modo a autodisciplinar-se, objetivando transformar o aluno em um sujeito pela mediação da escola, na fabricação do seu “eu” interior e no ideário da sociedade de constituição de um homem civilizado, dócil e útil.

Segundo Larrosa,

A experiência de si, historicamente constituída, é aquilo a respeito do qual o sujeito se oferece seu próprio ser quando se observa, se decifra, se interpreta, se descreve, se julga, se narra, se domina, quando faz determinadas coisas consigo mesmo, etc. E esse ser próprio sempre se produz com relação a certas problematizações e no interior de certas práticas. (LARROSA,1994, p.42)

A escola espera que ao chamar a atenção do aluno, esta prática pedagógica possa mediar a relação que o sujeito tem consigo mesmo, em um dispositivo pedagógico de tecnologias óticas de auto reflexão e de autoconhecimento. Relações estas, que perpassam no ato de se ver, na auto avaliação, no julgar seus atos, na

auto-expressão, no confessar o erro e por fim na autotransformação, por intermédio do autocontrole redefinindo suas atitudes, remodelando sua subjetivação.

A escola com esta mediação passa de instituição disciplinadora para construtora de sujeitos autodisciplinados. Desta forma, a disciplina passa a fazer parte da subjetividade do aluno, propiciando momentos de auto identificação, autoconceito, consciência e autocontrole. Enfim, fazendo-o voltar o olhar para dentro de si e nesta prática problematiza as situações, pois, ao verbalizar a sua história, analisa a si mesmo. Esta busca interior pressupõe conhecer a si e permite a auto mudança. É por intermédio desta prática pedagógica que o aluno se torna visível a si mesmo, em seu interior.

O aluno quando não aceita este processo de objetivação por parte da escola, não restaura em sua subjetivação as expectativas da escola que estão ancoradas nas convenções sociais, e é excluído.

A seguir serão analisados os dados de uma escola pública estadual localizada na periferia da cidade de Ponta Grossa, que oferta as séries finais do ensino fundamental da Educação Básica e que apresenta um alto índice de abandono escolar, com o objetivo de se aprofundar a discussão sobre o processo de objetivação pela escola e sua negação pelo aluno.

QUADRO 2 – RENDIMENTO ESCOLAR.

Rendimento Escolar - Dados Preliminares - Ano 2013 – SERE				
Ensino Fundamental 9 anos				
	Taxa de Aprovação			
Ensino/Série	Total de Aprovados	Aprovados por Conselho de Classe	Taxa de Reprovação	Taxa de Abandono
6º Ano	79,58%	9,73%	15,49%	4,93%
7º Ano	80,14%	18,80%	12,33%	7,53%
8º Ano	76,58%	22,35%	9,91%	13,51%
9º Ano	85,71%	14,74%	6,04%	8,24%
Total do Ensino	81,07%	15,92%	10,67%	8,26%
Rendimento Escolar - Dados Preliminares - 2013 - SERE - Suporte aos Sistemas de Registro Escolar. Disponível em: http://www.consultaescolas.pr.gov.br/consultaescolas/f/fcls/escola/indicador/rendimentoEscolarPreliminar.xhtml . Acesso em: 20/11/2014				

Esta escola não foi escolhida aleatoriamente, pois em comparação com as demais escolas do município de Ponta Grossa, em 2013, teve participação em 10% dos adolescentes que ingressaram no Centro de Socioeducação de Ponta Grossa, com taxa de reprovação e abandono significativas, totalizando 18,93% dos alunos que não obtiveram sucesso escolar (somando-se os índices de reprovação e abandono), e 15,92% que foram aprovados, mas por Conselho de Classe. Com relação à faixa etária é interessante destacar que o maior índice de reprovação nesta escola está no 6º e 7º anos que correspondem aos anos iniciais de classes polidocentes; e o maior índice de abandono está no 8º ano escolar, que se concentra numa idade crítica, por volta dos 13/14 anos de idade.

O Centro de Socioeducação de Ponta Grossa atende adolescentes em conflito com a lei, que cometeram ato infracional⁹, com internação provisória¹⁰, internação sanção¹¹ ou internação¹², com baixo nível de escolaridade, adolescentes de 12 a 21 anos de idade, que negaram a objetivação da escola e escolheram uma subjetivação com valores do universo da criminalidade.

Estes adolescentes na construção de sua subjetividade, na fabricação do seu “eu”, não conseguiram a captura do “eu” duplicado, ou seja,

Aprender a ver-se, a dizer-se, ou a julgar-se é aprender a fabricar o próprio duplo. E a “sujeitar-se” a ele. Esse duplo está construído pela composição do eu que vejo quando me observo a mim mesmo, do eu que expresso quando me digo a mim mesmo, do eu que narro quando construo temporalmente minha própria identidade, do eu que narro me aplico um critério, do eu que domino quando me governo. (LARROSA, 1994, p.39)

A escola perpassa a construção histórica da subjetivação do homem, contribui positivamente ou não, na objetivação de seus alunos, enquanto uma das instituições disciplinares que compõe o tecido social, mas o homem tem autonomia para a fabricação do seu “eu”, para a construção de sua subjetividade, para optar

⁹ Ato infracional –conduta descrita como crime ou contravenção penal praticada por adolescente menor de dezoito anos.

¹⁰ Internação provisória – período de no máximo quarenta e cinco dias que o adolescente permanece internado aguardando a sentença.

¹¹ Internação sanção -descumprimento reiterado e injustificável de medida anteriormente imposta. (obrigação de reparar o dano, prestação de serviço à comunidade, liberdade assistida ou regime de semi-liberdade)

¹² Internação – constitui medida privativa de liberdade, com manutenção máxima a cada seis meses, não excedendo o período de três anos.

em quais ancoragens irá fundamentar seus princípios de valores morais e éticos, na perspectiva da sociedade ou não, nos moldes singulares determinados pelas instituições disciplinadoras ou não. Entretanto, a postura rebelde poderá implicar na sua exclusão destas instituições disciplinadoras, colocando-o à margem delas e da sociedade. A replicação das ocorrências poderá criar o hábito de quebrar normas e padrões, a postura ética fica fragilizada e o ingresso no mundo da criminalidade pode se tornar uma atitude normal.

2.2.2 Os mecanismos de exclusão escolar presentes nas práticas pedagógicas.

2.2.2.1 Situando a discussão.

A escola sendo um dos componentes da complexa estrutura social envolve uma rede de valores e ações, que incluem e excluem as pessoas na dinâmica de suas relações, como, por exemplo, a questão de raça, religião, gênero, filosofia, nível socioeconômico e cultural. Estes mecanismos discriminatórios também contribuem na evasão e seletividade, além dos fatores intrínsecos à própria escola, como as práticas pedagógicas.

Com o objetivo de refletir sobre estas questões na perspectiva da exclusão escolar, será analisado como as práticas pedagógicas têm contribuído para afugentar os alunos.

Para isso, será utilizada a pesquisa bibliográfica e a pesquisa de informações no site da Secretaria Estadual de Educação do Paraná com dados reais das escolas da rede pública estadual no município de Ponta Grossa, para melhor se avaliar o tema da exclusão escolar.

O acesso ou não à escola não é o único fator de exclusão escolar. Esta, também é promovida por questões internas da escola, resultantes das experiências escolares com os professores, com os outros alunos, das relações entre professor e aluno e das práticas pedagógicas.

Esta situação de exclusão na própria dinâmica interna da escola é explicada por Roberto Jamil Cury (2008) com o conceito de inclusão excludente, para quem enquanto ordenamento jurídico a escolarização é inclusiva, o cidadão tem direito a ela, já como mecanismo de reprodução da estrutura social ela é excludente.

Para melhor compreensão desta situação, será analisado o quadro de professores, os índices do IDEB, as taxas de aprovação, reprovação e o abandono escolar de duas escolas da rede de ensino estadual, localizadas na região central e na periferia no município de Ponta Grossa, estado do Paraná. O critério de escolha das escolas foi a localização geográfica, sendo escolhida uma na periferia e outra na região central da cidade. Além da localização geográfica, consideraram-se os dados de ingresso de adolescentes na unidade socioeducativa de Ponta Grossa no ano de 2013. Sendo que a escola selecionada da periferia teve 10% dos adolescentes que cumpriram medida socioeducativa em 2013 e a da zona central não apresentou registros de alunos que frequentavam e/ou eram evadidos desta escola.

2.2.2.2 Aprofundando empiricamente a discussão.

Hoje, o ordenamento jurídico brasileiro possibilita a igualdade de direito ao acesso à escola, o que não garante a igualdade dos resultados, segundo Dubet, (2008, p. 40) “o aluno que fracassa aparece como o responsável pelo seu próprio fracasso e, ao mesmo tempo, sua igualdade fundamental é preservada, pois tudo se passa como se ele tivesse decidido “livremente” sobre suas performances escolares trabalhando mais ou menos.”.

Com a baixa autoestima, o aluno e a família, depois do fracasso escolar, entram num estado de desânimo, interiorizando o sentimento de indignos pela apropriação da escolaridade formal. Nesta situação é comum o jovem evadido da escola ingressar no mundo de trabalho ou algumas vezes no mundo da criminalidade.

No decorrer do processo ensino aprendizagem as relações pessoais são consideradas um elo entre os seres humanos e o conhecimento, estas relações são condicionadas pelo processo de apropriação do saber formal, sistematizado, elaborado na escola e pelas condições institucionais, pedagógicas e didáticas que perpassam este processo, cooperando ou criando barreiras conflituosas para a apropriação do saber escolar.

A escola está inserida em uma estrutura social que recebe influências e influencia a composição desta estrutura, como também, a família, a comunidade escolar, o sistema educativo, crenças, culturas e ideologias.

A sociedade vista na perspectiva de estrutura social apresenta-se dividida em classes, que possuem diferenças culturais. A escola reproduz a cultura dos grupos que detém o poder, a qual está prescrita no currículo oficial. Os alunos de escolas públicas geralmente pertencem à classe trabalhadora e ao ingressar na escola se deparam com uma dupla tarefa: a) incorporar a concepção de mundo dos grupos detentores do poder econômico e cultural, apresentada pela escola, através de suas práticas pedagógicas, como normas de falar, formas de conduta, de valores e atitudes; e b) assimilar o conhecimento universal, científico, construído historicamente.

Sendo o aluno fruto desta estrutura social, sente a necessidade de ser incluído, de ser reconhecido e de ser estimado, e a escola negando sua cultura, nega sua existência enquanto pessoa, pois, não reconhece seus saberes pessoais como saberes culturais válidos.

Os professores ignoram os conteúdos obtidos pelos alunos no seu cotidiano sociocultural. Segundo Freire (1993, p.33-34): “o corpo nos remete a conhecimentos que se organizam no interior das ações, das práticas de vida. O texto (a escrita) nos remete aos conhecimentos organizados no interior de convenções, códigos ou conceitos”.

A linguagem do aluno é reflexo da sua construção histórica, agregada com sua cultura. Ao se deparar com o discurso transmitido pelo professor, que é legitimado pela classe dominante, o aluno precisa aprender um novo tipo de discurso, esta apropriação poderá implicar na sua permanência na escola ou não. Freire analisa esta postura da escola como invasão cultural,

Desrespeitando as potencialidades do ser a que condiciona, a invasão cultural é a penetração que fazem os invasores no contexto cultural dos invadidos, impondo a estes sua visão do mundo, enquanto lhes freiam a criatividade, ao inibirem sua expansão.

Neste sentido, a invasão cultural, indiscutivelmente alienante, realizada maciamente ou não, é sempre uma violência ao ser da cultura invadida, que perde sua originalidade ou se vê ameaçada de perdê-la. (FREIRE, 1987, p.149)

A escola aborda os conteúdos ignorando as diferentes realidades, não valorizando a cultura local, não há uma preocupação em escutar os alunos sobre a sua produção cultural. Sendo assim, os conteúdos não despertam o interesse dos alunos, pois são trabalhados temas sem fazer relação com a comunidade em que a escola está inserida. Pode-se tomar como ilustração o debate que pontualmente acontece no mês de março nas escolas, sobre o Dia Internacional da Mulher, há uma preocupação em reconhecer o papel da mulher na história mundial, mas sem trazer para o debate personalidades femininas importantes na comunidade, questionando-se como estas mulheres têm contribuído para a construção histórica e cultural local. A postura pedagógica de contextualizar e valorizar a cultura do aluno por intermédio da escuta, legitimando a cultura local como produtora de saberes e referencial, visando à sistematização do conteúdo, torna a prática pedagógica mais significativa para o aluno. Esta, sendo significativa desenvolveria nele um sentimento de pertencimento à escola, tornando a relação positiva, contribuindo para o distanciamento do abandono escolar.

Não se está fazendo aqui uma apologia às práticas pedagógicas que contribuem para o esvaziamento do conteúdo universal, científico e acadêmico, que expressa o patrimônio cultural imaterial construído historicamente; o que se sugere é que o professor precisa incentivar a pensar e resolver problemas do cotidiano, assim, opondo-se a unicamente a um currículo pré-estabelecido e organizado com sequência lógica. O que se propõe é uma prática pedagógica que funde os princípios da escuta do aluno, mantendo a preocupação com a função social da escola no processo de transmissão, produção e ressignificação dos conhecimentos universais e científicos, mas possibilitando a valorização da cultura do aluno como ponto de partida e buscando construir um saber sistematizado que possibilite ao aluno sua autonomia para decidir como utilizar estes saberes na construção de uma sociedade igualitária e justa para todos.

Pois para Ortiz: “Dizer que as culturas são um “patrimônio da humanidade” significa considerar a diversidade enquanto valor universal. Todos devemos cultivá-la e respeitá-la.” (2007, p.15)

Assim propõe Freire, em suas contribuições no livro organizado por Gadotti,

Meu ponto de partida é que a classe trabalhadora tem dois direitos, entre muitos outros, fundamentais.

Primeiro, **conhecer melhor o que ela já conhece a partir da sua prática**. Ninguém pode negar que a classe trabalhadora tem um saber. (...)

O segundo direito é o de **conhecer o que ainda não conhece**, portanto, de participar da produção do novo conhecimento. E não é possível participar da produção do novo conhecimento se não se tem o direito de participar da produção mesma. (...)

(...) Partir do ponto de vista da sua percepção de mundo, da sua história, do seu próprio papel na história, partir do que sabe para poder saber melhor, e não partir do que sabemos ou pensamos que sabemos. Se o ponto de partida está em nós, os chamados intelectuais, não há nenhum outro caminho senão o do autoritarismo. Mas, se reconheço que o ponto de partida está na classe trabalhadora, no seu nível de conhecimento, o puro reconhecer desse ponto de partida necessariamente já é pôr à disposição da classe trabalhadora o método de conhecimento. (GADOTTI, 2000, p. 69)
[GRIFO DO AUTOR]

Retomando a perspectiva inicial, de que a escola faz parte de uma estrutura social complexa, o vínculo de trabalho dos professores que atuam na rede de ensino pública no Estado do Paraná, também é complexo. Num universo de 78.852 professores, 63,15 % de professores pertencem ao QPM¹³ e QUP¹⁴, com estabilidade e lotação fixada em uma escola e 36,85 % dos professores são pertencentes ao PSS¹⁵, com contratos temporários, podendo ser suspensos a qualquer momento. Existem professores do segundo grupo que apresentam insegurança e/ou falta de comprometimento com a comunidade escolar, pois, a sua permanência na escola é temporária. As consequências desta rotatividade são: falta de continuidade nas práticas pedagógicas desenvolvidas pelo professor, como também o desconhecimento do Projeto Político Pedagógico da escola, pelo tempo insuficiente para o professor conhecer e criar vínculos com a cultura local. Esta quebra de vínculo afetivo do professor com o aluno, sua falta de comprometimento com a comunidade escolar, o não pertencimento do professor à escola, vem corroborar com a fragilidade da qualidade da educação.

¹³ QPM, Quadro Próprio do Magistério - vínculo de trabalho efetivo, estabelecido com o Estado do Paraná após seleção em concurso público estadual.

¹⁴ QUP, Quadro Único de Pessoal - vínculo de trabalho efetivo, estabelecido com o Estado do Paraná.

¹⁵ PSS, Processo Seletivo Simplificado – vínculo de trabalho temporário, estabelecido com o Estado do Paraná, através de contrato pela CLT (Consolidação das Leis Trabalhistas), após seleção em processo simplificado.

Os professores da educação básica com este perfil trabalham em escolas de periferia, geralmente, tem menos experiência docente, apresentando dificuldades de trabalhar com os alunos que têm defasagem de aprendizagem. A rotatividade destes professores impossibilita o acompanhamento do seu desempenho profissional pela equipe pedagógica. Por outro lado, da parte dos professores QPM ou QUP, que são lotados na instituição e já concluíram seu plano de carreira, muitas vezes há uma postura de acomodação, não participando de cursos de formação continuada, não se interessando por seu aperfeiçoamento.

Toda essa problemática reflete-se como barreira institucional, a qual é evidenciada nos resultados obtidos pelos alunos nas avaliações nacionais, como o IDEB¹⁶. No município de Ponta Grossa podemos constatar estas situações, analisando os resultados de duas escolas, uma localizada no centro com 100% dos professores da disciplina de Língua Portuguesa e 75% de professores de Matemática pertencentes ao QPM ou QUP e 25% dos professores da disciplina de Matemática pertencentes ao quadro de PSS. A outra escola localizada na periferia com 25% dos professores da disciplina de Língua Portuguesa e 50% de professores de Matemática pertencentes ao QPM ou QUP e 75% dos professores da disciplina de Língua Portuguesa e 50% dos professores de Matemática, pertencentes ao PSS.

O resultado do IDEB das duas escolas em quatro anos é o seguinte: 4,7 – 4,7 – 5,1 e 5,0 para os anos de 2005, 2007, 2009 e 2011 respectivamente, na escola localizada no centro, onde a maior parte dos professores de Matemática e Língua Portuguesa é estável, conforme quadro 3; e 3,2 – 4,3 – 3,8 – e 3,7 para os anos de 2005, 2007, 2009 e 2011 respectivamente, na escola localizada na periferia, na qual o índice de professores não estáveis é maior, conforme quadro 4.

QUADRO 3 – RESULTADO DO IDEB – ESCOLA LOCALIZADA NO CENTRO.

ESCOLA LOCALIZADA NO CENTRO DA CIDADE				
IDEB - Índice de Desenvolvimento da Educação Básica				
Ensino	2005	2007	2009	2011
Ensino Fundamental Anos Finais	4,7	4,7	5,1	5
O IDEB é calculado a partir do desempenho dos alunos nas avaliações do Inep (Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira) e em taxas de aprovação. É apresentado numa escala de zero a dez e medido a cada dois anos. Disponível em:				

¹⁶ IDEB, Índice de Desenvolvimento da Educação Básica.

<http://www.consultaescolas.pr.gov.br/consultaescolas/f/fcls/escola/indicador/ideb.xhtml>. Acesso em: 20/11/2014

QUADRO 4 – RESULTADO DO IDEB – ESCOLA LOCALIZADA NA PERIFERIA.

ESCOLA LOCALIZADA NA PERIFERIA DA CIDADE				
IDEB - Índice de Desenvolvimento da Educação Básica				
Ensino	2005	2007	2009	2011
Ensino Fundamental Anos Finais	- 3,2	4,3	3,8	3,7
O IDEB é calculado a partir do desempenho dos alunos nas avaliações do Inep (Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira) e em taxas de aprovação. É apresentado numa escala de zero a dez e medido a cada dois anos. Disponível em: http://www.consultaescolas.pr.gov.br/consultaescolas/f/fcls/escola/indicador/ideb.xhtml . Acesso em: 20/11/2014				

O quadro de professores para o ano letivo das escolas é composto por professores QPM e ou QUP, por lotação no estabelecimento de ensino e ou Processo de Remoção¹⁷, os quais ocupam as vagas, ficando as vagas remanescentes disponibilizadas para os professores excedentes de outras escolas e por último as vagas são ofertadas ao PSS. Neste último tópico de profissionais podem se candidatar professores formados e/ou acadêmicos.

Em todo este processo existem professores QPM e/ou QUP que se candidatam ao Processo de Remoção, não obtendo êxito à vaga no estabelecimento de ensino pretendido aqueles que têm menor qualificação profissional, ou seja, quando o avanço no Plano de Carreira ficou inferior aos demais inscritos na disputa pela mesma vaga, permanecendo assim nas escolas da periferia.

Segundo Dubet, que aponta para a meritocracia das oportunidades,

Ela designa o modelo de justiça, permitindo a cada um concorrer numa mesma competição sem que as desigualdades da riqueza e do nascimento

¹⁷ Processo de Remoção - processo do Concurso de Remoção dos Professores do Quadro Próprio do Magistério – QPM e do Quadro Único de Pessoal do Poder Executivo – QUP, conforme o disposto no Artigo 5.º, da Resolução n.º 3295/2014. Devendo participar os professores que desejam alterar o estabelecimento de lotação no mesmo município e aqueles que ainda não têm lotação em estabelecimento de ensino (lotados no município). O concurso considera o tempo de serviço, o exercício profissional (nível da carreira, obtido por intermédio da formação continuada) e a assiduidade, para fim de classificação.

determinem diretamente suas oportunidades de sucesso e de acesso a qualificações escolares relativamente raras. Hierarquizando os alunos unicamente em função de seu mérito, espera-se que a igualdade das oportunidades elimine as desigualdades sociais, sexuais, étnicas e outras, que caracterizam todos os indivíduos. Esse tipo de igualdade está no centro da justiça escolar nas sociedades democráticas, isto é, nas sociedades que consideram que todos os indivíduos são livres e iguais em princípio, mas que também admitem que esses indivíduos sejam distribuídos em posições sociais desiguais. Dizendo de outra maneira, **a igualdade das oportunidades é a única maneira de produzir desigualdades justas quando se considera que os indivíduos são fundamentalmente iguais e que somente o mérito pode justificar as diferenças de remuneração, de prestígio, de poder... que influencia as diferenças de performance escolar.** (DUBET, 2008, p.11) [grifo nosso]

Analisando os estímulos sociais e culturais em que as duas escolas públicas estão localizadas, já poderíamos perceber a desigualdade de oportunidades que a localização geográfica proporciona indo além do nível socioeconômico, embora as duas escolas sejam de oferta de ensino público, a localização geográfica aponta para a desigualdade social, cultural e familiar. As famílias que residem nos bairros centrais da cidade ou são proprietários de imóveis mais valorizados ou pagam aluguéis mais altos que os da periferia, possuem em geral um poder aquisitivo maior e o acesso aos meios culturais tanto para os pais como para os filhos é mais evidente, assim o aluno chega à escola com um nível cultural mais elevado do que aquele que reside na periferia.

Analisando os resultados do IDEB e o quadro de professores das duas escolas, pode-se inferir que um dos possíveis indicadores para o baixo rendimento seria o perfil dos professores que pertencem ao regime de contrato do PSS.

Conforme a Constituição Federal todo cidadão tem direitos individuais fundamentais, e é ela que regulamenta esses direitos, permitindo legalmente o acesso a garantias fundamentais. Deste modo, o Estado tem que propiciar meios e recursos para que o cidadão possa apropriar-se de seus direitos. O Título VIII, da Ordem Social; Capítulo III, da Educação, da Cultura e do Desporto; Seção I da Educação; da Constituição trata especificamente do direito à educação.

Art. 205. A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.

O direito à educação está também estabelecido na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9394/96,

Art. 5º. O acesso ao ensino fundamental é direito público subjetivo, podendo qualquer cidadão, grupo de cidadãos, associação comunitária, organização sindical, entidade de classe ou outra legalmente constituída, e, ainda, o Ministério Público, acionar o Poder Público para exigi-lo.

O ordenamento jurídico estabelece a igualdade de oportunidade, para a apropriação de um direito fundamental embora subjetivo, mas a história de vida de cada aluno constrói trajetórias escolares diferenciadas e singulares. Não basta proporcionar oportunidades iguais, sem considerar que as pessoas são únicas, pertencentes a uma estrutura social complexa, que refletem esta complexidade com limitações e desigualdades. Tratar todos igualmente é o início da desigualdade no acesso e permanência na escola.

O modelo educativo atual ignora as desigualdades, considera somente que ao proporcionar as condições estruturais da igualdade de oportunidade foram atingidas as metas da oferta do ensino público e gratuito. Embora não se possa ignorar o grande avanço que o Brasil alcançou com relação ao crescimento da oferta escolar, é preciso ir além da oferta, é necessário pensar na permanência na escola e permanência com sucesso. Quando esse sucesso esperado não ocorre é comum remeter-se o fracasso escolar ao aluno, alegando falta de interesse, falta de atenção, falta de dedicação, assim afirma DUBET, “o aluno que fracassa aparece como o responsável pelo seu próprio fracasso e, ao mesmo tempo, sua igualdade fundamental é preservada, pois tudo se passa como se ele tivesse decidido ‘livremente’ sobre suas performances escolares trabalhando mais ou menos.” (DUBET, 2008, p.40-41)

O aluno e sua família interiorizam o sentimento de fracasso, tomam para si a culpa, se sentem desestimulados, desencorajados para superar as desigualdades, pois sempre foram tratados de maneira igual. A escola da igualdade empurra o aluno para fora dela tratando-o de maneira igual, sem respeitar as diferenças que

existem de fato na realidade social e ignorando a diversidade cultural presente no contexto escolar.

Abaixo será analisado o mapeamento das duas escolas em questão, quanto às taxas de aprovação, taxas de reprovação e ao abandono escolar,

QUADRO 5 – TAXA DE APROVAÇÃO – REPROVAÇÃO – ABANDONO ESCOLAR – ESCOLA LOCALIZADA NO CENTRO.

ESCOLA LOCALIZADA NO CENTRO DA CIDADE							
Rendimento Escolar - Dados Oficiais - CENSO / INEP							
Indicadores	2007	2008	2009	2010	2011	2012	2013
Aprovação							
Ensino Fundamental - Anos Finais	88,50%	90%	89,70%	85,70%	86,80%	85,90%	80,20%
Reprovação							
Ensino Fundamental - Anos Finais	11%	9,90%	10,30%	14%	12,30%	14,10%	19%
Abandono							
Ensino Fundamental - Anos Finais	0,50%	0,10%	0%	0,30%	0,90%	0%	0,80%
Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). Disponível em: http://www.consultaescolas.pr.gov.br/consultaescolas/f/fcls/escola/indicador/rendimentoEscolar.xhtml . Acesso em: 20/11/2014							

QUADRO 6 – TAXA DE APROVAÇÃO – REPROVAÇÃO – ABANDONO ESCOLAR – ESCOLA LOCALIZADA NA PERIFERIA.

ESCOLA LOCALIZADA NA PERIFERIA DA CIDADE							
Rendimento Escolar - Dados Oficiais - CENSO / INEP							
Indicadores	2007	2008	2009	2010	2011	2012	2013
Aprovação							
Ensino Fundamental - Anos Finais	83,00%	71%	75,20%	76,00%	79,30%	74,60%	81,60%
Reprovação							
Ensino Fundamental - Anos Finais	17%	16,70%	9,80%	24%	20,70%	16,40%	11%
Abandono							
Ensino Fundamental - Anos Finais	0,00%	12,30%	15%	0,10%	0,0%	9,00%	7,70%
Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). Disponível em: http://www.consultaescolas.pr.gov.br/consultaescolas/f/fcls/escola/indicador/rendimentoEscolar.xhtml . Acesso em: 20/11/2014							

Os quadros 5 e 6 permitem analisar os índices de aprovação, reprovação e abandono das duas escolas, a primeira localizada no centro e a outra na periferia da cidade de Ponta Grossa.

Com relação à taxa de aprovação percebe-se na escola central uma leve tendência de queda nos índices de aprovação, na série histórica de sete anos, embora ela mantenha certa constância na casa dos 80%. Já a escola da periferia manteve-se na casa dos 70% ou pouco mais e teve um índice mais elevado de aprovação apenas no início da série de 83% e no último ano, atingindo então 81,60%, mostrando uma elevação em relação a maior parte da série histórica.

Quanto aos índices de reprovação por outro lado, a escola central apresenta certa instabilidade, variando de cerca de 10% a 14%, caindo para cerca 12% e tendo um novo crescimento para 19% no último ano da série. A escola periférica, por sua vez também apresentou bastante instabilidade neste índice, variando de cerca de 17%, caindo para cerca de 10%, subindo para casa dos 20% e atingindo a taxa menor de 11% em 2013. Estes percentuais causam certa estranheza pelo fato de o índice de reprovação ser maior no centro e menor na periferia, nos anos de 2009 e 2013, o que nos faz estabelecer a hipótese de que os alunos da periferia já possam ter sido excluídos do processo no decorrer daqueles anos letivos, abandonando a escola, antes do final do ano letivo, sem ter a oportunidade de serem aprovados ou reprovados. De qualquer modo, outras variáveis deveriam ser analisadas para melhor averiguação desses índices.

Com respeito aos índices de abandono, a escola central apresenta sempre índices muito baixos e estáveis, inferiores a 1%, enquanto a escola periférica apresenta grande variação em seu índice de abandono que vai de 0% em alguns anos a 12%, 15%, 9% e cerca de 7% no último ano. Desperta atenção principalmente a grande elevação nos índices de abandono, na escola periférica, nos anos de 2008 (12,30%), 2009 (15%), 2012 (9,00%) e 2013 (7,70%) em relação aos demais anos que ficaram na casa de 0% e 1%. Tal inconstância mereceria um estudo mais detalhado por parte da própria instituição escolar.

O professor precisa perceber que seu desempenho profissional dentro da escola é de natureza política, que precisa conhecer a diferença cultural de seus alunos, que o ponto de chegada para o avanço pedagógico deve ser igual para

todos, mas que o ponto de partida é individual, dependendo da construção histórica cultural de cada aluno, mas é preciso ter a esperteza metodológica de ofertar subsídios teóricos e práticos aos seus alunos para que no ponto de chegada todos obtenham sucesso.

Deste modo, a escola precisa aprender a educar igual, como princípio de igualdade enquanto ordenamento jurídico, e enquanto ordenamento ético para atingir a todos, considerar a desigualdade, como princípio da prática pedagógica.

Enquanto o poder público não oferecer condições para que o ordenamento jurídico se efetive em sua plenitude e a escola não despertar para a observância da desigualdade como ponto de partida, garantindo com isso que todos tenham acesso e permaneçam na escola com sucesso o índice de excluídos deste direito tende a manter-se ou aumentar.

Estas crianças e adolescentes historicamente excluídos da escola chegam a um determinado momento em suas vidas que sentem a necessidade de participar da sociedade que é organizada para pessoas letradas, diante desta lacuna voltam à escola para buscar subsídios para sua formação.

O poder público cria uma modalidade de ensino para atender estes jovens e adultos, denominada Educação de Jovens e Adultos – EJA, no próximo capítulo será apresentado como esta modalidade surgiu e o porquê da sua permanência até os dias atuais¹⁸.

3 A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS

Neste capítulo será feita uma breve análise da trajetória histórica da Educação de Jovens e Adultos no Brasil - EJA, a partir de documentos oficiais e da legislação educacional específica, modalidade de ensino que vai além de um direito previsto na legislação brasileira. Mais que a garantia do exercício da cidadania, esta modalidade de educação traz como foco principal o direito à educação, mas atendendo as especificidades do aluno que se encontra em defasagem idade/série, muitas vezes já incluído no mundo do trabalho e com família constituída.

¹⁸ Dias atuais - ano de 2015.

Este aluno chega à escola em busca do tempo perdido e dos conhecimentos não apropriados. Esta modalidade de ensino tem como função social a instrumentalização do aluno através do conhecimento construído historicamente pela humanidade, devendo possibilitar aos seus educandos a plena participação na sociedade com uma consciência autônoma e crítica das suas responsabilidades sociais para a construção de um mundo melhor, expectativa que é descrita pela Declaração de Hamburgo como: “construção de um mundo onde a violência cede lugar ao diálogo e a cultura de paz baseada na justiça.” (UNESCO, 1999, p 19)

Nos registros aqui realizados sobre sua história vamos observar que a Educação de Jovens e Adultos foi criada com o objetivo de erradicar o analfabetismo e hoje toma uma conotação de direito em aprender e aprender por toda a vida.

3.1 A HISTÓRIA DOS EXCLUÍDOS: EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NO BRASIL.

As raízes da Educação de Jovens e Adultos estão atreladas à ordem histórico-social do Brasil, os jovens e adultos que hoje integram esta modalidade de ensino são descendentes de grupos excluídos historicamente no país: mulheres que pela cultura machista tinham o acesso negado, negros escravizados, índios, trabalhadores rurais braçais, trabalhadores urbanos com subempregos, pessoas portadoras de necessidades educativas especiais, pessoas geograficamente distantes do acesso à escola. Ao analisar-se como se construiu o processo histórico desta modalidade de ensino constata-se a presença destes grupos e como o processo da educação foi construído no Brasil inspirado na cultura branca/europeia, cristã, masculina e alfabetizadora e com objetivo seletivo, discriminatório e excludente.

De acordo com PAIVA (2004), a oferta da educação chegou ao Brasil por intermédio dos jesuítas, que preservaram a estrutura rígida de Portugal, centrada na hierarquia e fundada na religião, com a missão de preservar a cultura portuguesa, embora a distância geográfica e a diversidade da flora e fauna e falta de recurso de toda ordem influenciassem na não absorção desta cultura, o que se revela principalmente na resistência dos índios em prestar serviços aos portugueses. Podemos observar os primeiros ensaios com a educação de jovens e adultos no

Brasil com a chegada dos portugueses, no início como experimento de catequizar os índios impondo a cultura europeia e mais tarde com a criação de colégios.

A importância do colégio estava alicerçada na formação do estudante em prepará-los para a manutenção da cultura portuguesa, a disciplina se torna instrumento capital, a filosofia e a concepção de mundo com o pecado orientavam a pedagogia. "Educa-se para não se fazer (isto ou aquilo)." (PAIVA, 2004, p.50)

Parafraseando PAIVA (2004), o modelo de educação proposta neste momento histórico atingiu o objetivo proposto para a população adulta indígena que tinha uma conotação mais religiosa que educacional e foi eficaz no seu tempo, preservando a cultura portuguesa com rigor pedagógico.

Com a história da EJA no período colonial não se constataram iniciativas governamentais significativas. Após a expulsão dos jesuítas no período pombalino, as escolas foram organizadas de acordo com os interesses do Estado, não se privilegiando a educação de jovens e adultos e sim os interesses específicos dos filhos dos colonizadores portugueses. De acordo com VECHIA (2005, p.78), "(...) um conjunto de escolas, articulado numa visão de ensino que visava o preparo dos jovens da elite brasileira para seguir os estudos superiores na Universidade de Coimbra ou em algumas universidades da França."

Assim, só no século XIX, em 1879, o Decreto nº 7.247 de Leôncio de Carvalho previa a criação e auxílio para cursos específicos de adultos analfabetos, livres ou libertos do sexo masculino, com duas horas diárias de duração no verão e três no inverno, com as mesmas matérias do diurno. A reforma também previa o auxílio a entidades privadas que criassem tais cursos. (MELO, 2009, p. 296-297)

Segundo o documento das Diretrizes Nacionais para Educação de Jovens e Adultos; no início da república, seguindo uma tradição vinda do final do império, cursos noturnos de "instrução primária" eram propostos por associações civis que poderiam oferecê-las em estabelecimentos públicos desde que pagassem as contas de gás, conforme Decreto nº. 13. 1.1890 do Ministério do Interior (BRASIL, 2000, p.15). Eram iniciativas autônomas de grupos, clubes e associações que almejavam de um lado, recrutar futuros eleitores e, de outro, atender demandas específicas do

mercado. Estas iniciativas autônomas não visavam o bem da população, mas atender aos interesses das elites, sobretudo em aumentar o contingente eleitoral e atender ao desenvolvimento urbano industrial.

Na perspectiva da educação servir aos interesses da classe dominante, a Constituição Federal de 1891 passa a impedir o voto do analfabeto como também o alistamento militar. Só em 1915, são oferecidas ideias e planos, manifestados pelos próprios republicanos, desiludidos com a República existente, movimento denominado “republicanização da República”, de matiz nacionalista e voltado para a expansão da escola primária e escola popular. (NAGLE, 1974, p.262)

A conferência de Olavo Bilac e a formação da Liga de Defesa Nacional, em 1916, marcam o repensar do Brasil, através de alguns objetivos como: combater a estrangeirização, debelar o analfabetismo, difundir a escola primária, promover a Língua Pátria. A Liga Nacionalista de São Paulo propõe o combate à abstenção eleitoral e passa a encaminhar uma luta contra o analfabetismo, “alfabetizar significa proporcionar a aquisição de direitos políticos, pois, de acordo com o Art. 70, § 2º da Constituição, o analfabeto não pode manifestar sua vontade política.” (NAGLE, 1974, p.263).

Na década de 20, com movimentos operários, surto de urbanização, a necessidade de mão-de-obra, muitos movimentos civis e oficiais iniciam uma luta contra o analfabetismo, considerando-o um “mal nacional”.

Em 1925, surge o ensino noturno para jovens e adultos, por meio da Reforma João Alves, mais uma vez com a intenção de atender aos interesses dominantes, aumentando o contingente eleitoral.

O Decreto de Vargas nº 21.079 de 1932, instituiu o Código Eleitoral Provisório, regulamentando às mulheres o direito ao voto, estas passam a ser alvo das campanhas de alfabetização com o objetivo de aumentar o contingente eleitoral e melhorar a mão de obra industrial, pois já estavam incluídas no universo do trabalho. (NAGLE, 1974)

A Constituição de 1934 reconheceu pela primeira vez em caráter nacional, a educação como direito de todos que deveria ser ministrada pela família e pelos poderes públicos (art.149). Ao se referir, no art. 150, ao Plano Nacional de

Educação, afirmava que se deveria obedecer aos princípios do ensino primário integral, gratuito e de frequência obrigatória, extensivo aos adultos. Essa constituição põe o ensino primário extensivo aos adultos como componente da educação e como dever do Estado e direito do cidadão. (BRASIL, 2000)

Campanhas de alfabetização foram implementadas, através de políticas públicas em 1947, como a Campanha Nacional de Educação de Adultos, capitaneada por Lourenço Filho, que tinha como entendimento a educação de adultos como peça fundamental na elevação cultural dos cidadãos. Segundo PAIVA,

A campanha dignificava o combate ao marginalismo, conforme o pronunciamento de Lourenço Filho: devemos educar os adultos, antes de tudo, para que esse marginalismo desapareça, e o país possa ser mais coeso e mais solidário; devemos educar os adultos, antes de tudo, para que esse marginalismo desapareça, e o país possa ser mais coeso e mais solidário; devemos educa-los para que cada homem ou mulher melhor possa ajustar-se à vida social e às preocupações de bem-estar e progresso social. (PAIVA, 1987, p.179)

Conforme consta nas Diretrizes Estaduais de EJA do Estado do Paraná, a intencionalidade das políticas para o domínio da leitura e da escrita estavam alinhadas às demandas do processo de industrialização do país.

Assim, a educação escolar passou a ser considerada baluarte do progresso e do desenvolvimento da nação. O analfabetismo foi compreendido como um “mal e uma doença nacional” e o analfabeto como “inculto, preguiçoso, ignorante e incapaz”. O domínio da leitura e da escrita foi valorizado para a execução das emergentes técnicas de produção industrial, frente ao acelerado processo de urbanização do país. (PARANÁ, 2006, p.17)

Em conformidade com este contexto, no ano de 1958 iniciou-se a Campanha de Erradicação do Analfabetismo. Já no início dos anos 60, movimentos de educação e cultura popular ligados a organizações governamentais e não-governamentais como a Igreja Católica, desenvolveram um processo de alfabetização para adultos, tendo em vista as estruturas sociais injustas.

A primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº. 4021/61, no artigo nº. 99 determinava que aos maiores de 16 anos fosse permitida a obtenção de certificados de conclusão do curso ginasial, mediante a prestação de exames de

madureza, após estudos realizados sem observância do regime escolar, assim como a conclusão do curso colegial aos maiores de 19 anos. (BRASIL, 2000, p. 18-20)

A Lei nº 4.024/61 determinava ainda, no seu art. 99: aos maiores de 16 anos será permitida a obtenção de certificados de conclusão do curso ginasial, mediante a prestação de exames de madureza, após estudos realizados sem observância de regime escolar.

§ único: Nas mesmas condições permitir-se-á a obtenção do certificado de conclusão de curso colegial aos maiores de 19 anos. (BRASIL, 2000, p.19)

Em 1963, Paulo Freire, no Rio Grande do Norte desenvolveu um método inovador de alfabetização, quando ensinou 300 adultos a ler e escrever em 45 dias. Além do processo de alfabetização as interações tentavam conscientizar politicamente.

Esse educador idealizou e vivenciou uma pedagogia voltada para as demandas e necessidades das camadas populares, realizada com sua efetiva participação e a partir de sua história e de sua realidade. O trabalho pedagógico com jovens e adultos passou a contar com os princípios da educação popular. (PARANÁ, 2006, p.18)

Neste período, os movimentos de educação popular se propagaram destacando-se o Movimento de Educação de Base (MEB), da Confederação Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB); os Centros Populares de Cultura (CPC), da União Nacional dos Estudantes (UNE), fundamentados nas ideias e experiências desenvolvidas por Paulo Freire, buscando uma educação fundamentada na educação e cultura popular, questionando a ordem capitalista e fomentando a articulação das organizações e movimentos sociais em torno das Reformas de Base, propostas no Governo João Goulart (1961-1964). (PARANÁ, 2006, p.18)

O Ministério da Educação, em 1964, organizou o Programa Nacional de Alfabetização de Adultos - PNA, coordenada por Paulo Freire, porém com o golpe militar de 1964 foram suprimidas as experiências e esperanças da educação popular, acentuando-se a desigualdade no país. (PARANÁ, 2006, p.18)

O golpe militar de 1964, ao lado da maior precariedade no regime federativo, trará novos impactos para a educação escolar. A frágil Constituição de 1967 subtrai da educação a vinculação no momento em que essa mesma Lei ampliava o ensino primário para 8 anos e o tornava obrigatório apenas para a faixa etária de 7 a 14 anos. Esse processo de produção da desigualdade, de cujo peso a realidade atual ainda é detentora, vai nos mostrando a face dos sujeitos da privação: negros, pardos, migrantes do campo e de regiões mais pobres do país, trabalhadores manuais, moradores de bairros periféricos e pessoas fora da faixa etária legal. (CURY, 2008, p.219)

Continuando na mesma perspectiva a Constituição de 1967 mantém a educação como direito de todos (art. 168), e pela primeira vez estendeu a obrigatoriedade da escola até os quatorze anos. Foi a partir disso que se constituiu a categoria dos adolescentes na escolaridade apropriada, propiciando com isso a emergência dos alunos com faixa etária de quinze anos, sob o conceito de jovem. Esse conceito se fez importante por tornar-se referência para o ensino supletivo. (BRASIL, 2000, p.20)

Muito importante neste contexto é a Lei nº. 5379/67 que propiciou a criação de um modelo de alfabetização (MOBRAL - Movimento Brasileiro de Alfabetização), com o objetivo de erradicar o analfabetismo, e propiciar a educação continuada para adolescentes e adultos. Vários decretos decorreram desta lei, sendo um deles o decreto nº. 61.311/67, a respeito do levantamento de recursos e, o outro, o decreto nº. 61.314/67, que tratava da constituição de campanhas cívicas em prol da alfabetização. (BRASIL, 2000, p.20)

O MOBRAL tinha um controle rígido na metodologia pedagógica e na produção dos materiais didáticos. O Programa foi criado para atender as orientações de agências internacionais ligadas a UNESCO, que incentivavam a universalização de uma educação elementar comum com os objetivos de desenvolvimento socioeconômico e manutenção da paz. (PARANÁ, 2006, p.18)

A proposta pedagógica do MOBRAL considerava a migração rural-urbana, intensa naquele período, dando primazia a um modelo industrial-urbano com padrões capitalistas de produção e consumo que se processava no país. Buscava reduzir o analfabetismo por intermédio de campanhas de massa, estimulando o entusiasmo popular, imputando ao analfabetismo o desemprego.

A Lei nº. 5.400 de 21/03/1968 é relacionada ao recrutamento militar e ensino, que tratava da alfabetização de recrutas, que sendo ainda analfabetos aos dezessete anos de idade, seriam obrigados a alfabetizarem-se. (BRASIL, 2000, p.20)

É, nesse contexto do regime militar no Brasil (1964-1985), que se desenvolvem várias reformas de cunho autoritário, sendo mais notáveis as Leis nº. 5540/68 e nº. 5692/71, as quais versam sobre o processo de “modernização conservadora” do país, deliberando a primeira sobre a reforma do Ensino Superior e a segunda sobre a reforma do 1º e 2ª graus do ensino (atual Educação Básica que corresponde ao período do 1º ao 9º ano do Ensino Fundamental e Ensino Médio).(BRASIL, 2000, p.21)

A Lei nº. 5692/71 formulou cinco artigos próprios para o ensino supletivo, nos quais afirmava que esta modalidade de ensino destinava-se a suprir a escolarização regular, para adolescentes e adultos, que não a tinham concluído na idade própria. Essa modalidade abarcava o processo de alfabetização, aprendizagem, qualificação e atualização, podendo acontecer via ensino a distância, por correspondência ou por outros meios adequados. Os cursos e os exames deveriam ser organizados a partir dos sistemas estaduais e de acordo com seus respectivos conselhos de educação. (BRASIL, 2000, p.21)

De acordo com o art.26, daquela Lei, os exames supletivos seriam de responsabilidade dos “estabelecimentos oficiais ou reconhecidos”. Para maiores de 18 anos era permitida a conclusão do 1º grau e maiores de 21 anos para o 2º grau. E o número de horas destes cursos, segundo o art. 25, da mesma Lei, deveria se ajustar com o tipo especial de aluno a que se destinavam, resultando daí uma grande flexibilidade curricular. (BRASIL, 2000, p.21)

O ensino supletivo foi apresentado, em princípio, como uma modalidade temporária, de suplência, para os que precisavam comprovar escolaridade no trabalho e para os analfabetos. Porém, tornou-se uma forma de ensino permanente, de oferta necessária, considerando a crescente demanda. (PARANÁ, 2006, p. 19)

A Lei nº 5692/71 ignorou o legado dos movimentos de educação e cultura popular do início da década de 60, que tinham como principal representante Paulo Freire. A educação a distância aderiu aos moldes tecnicistas e individualistas de aprendizagem, com instrução programada, ofertada em centros de estudos supletivos e telecursos, na modalidade não-presencial, que se somaram aos cursos presenciais de ensino supletivo. Os centros de estudo utilizavam material didático na forma de módulos e sessões de estudos com frequência livre, a avaliação era feita periodicamente, por disciplina e módulo.

Pelo Parecer nº 699/77, fica estabelecida a idade para poder prestar exames supletivos e definem-se as suas funções, como se pode observar em Brasil (2000):

Conselheiro Valnir Chagas, regulamentando a idade de prestação de exames e o controle destes pelos poderes públicos. Esse parecer destacou quatro funções do então ensino supletivo.

A – A suplência: Tratava-se da substituição compensatória do ensino regular pelo supletivo via cursos e exames com direito à certificação de ensino de 1º grau para maiores de 18 anos e de ensino de 2º grau para maiores de 21 anos;

B – O suprimento: tratava-se da complementação do inacabado por meio de cursos de aperfeiçoamento e de atualização;

C – Aprendizagem;

D – Qualificação; (BRASIL, 2000, p. 21).

A suplência passou a constituir-se em oportunidade educativa para uma parcela de jovens e adultos excluídos do ensino regular, para ingressar no trabalho. Estes jovens e adultos necessitam de certificação para ganhar mobilidade no mercado de trabalho quer na manutenção do atual ou na procura de novas oportunidades profissionais.

Com um ambiente político-cultural favorável com o fim do regime militar e a retomada das eleições diretas, nos anos 80, os sistemas de ensino público iniciaram um processo para romper com a visão compensatória do ensino supletivo, desenvolvendo experiências inovadoras de alfabetização de jovens e adultos, por governos locais em parcerias com organizações não governamentais de movimentos sociais.

Em 1985, com a Nova República, o governo federal extinguiu o MOBRAL e criou a Fundação Educar (Fundação Nacional para Educação de Jovens e Adultos).

Em 1986, o Ministério da Educação organizou uma Comissão para a elaboração de Diretrizes Curriculares Político Pedagógicas da Fundação Educar, iniciando-se um período de descentralização dos recursos e poderes decisórios, até então concentrados no MEC. Os estados e municípios passaram a assumir seus orçamentos e demandas de alfabetização e escolarização da Educação de Jovens e Adultos. (PARANÁ, 2006, p. 19)

A Constituição de 1988 reconhece a Educação de Jovens e Adultos como modalidade específica da educação básica, no conjunto das políticas educacionais brasileiras, estabelecendo o direito à educação gratuita para todos os indivíduos, inclusive aos que a ela não tiveram acesso na denominada idade própria. Difundiram-se pelo território brasileiro, nas várias unidades da federação, os Centros de Ensino Supletivo. (PARANÁ, 2006, p.20)

O Estado do Paraná, a partir da década de 80 cria os primeiros Centros de Estudos Supletivos, nas principais cidades: Curitiba, Cascavel, Ponta Grossa, Londrina e Maringá.

Os Centros de Estudos Supletivos tinham como proposta o ensino asseriado, atendimento individualizado, flexibilidade nos horários para os alunos e requeriam uma prática quase autodidata.

(...) criou os Centro de Estudos Supletivos (CES), atualmente denominados Centro Estaduais de Educação Básica para Jovens e Adultos (CEEBJAs), e os Núcleos Avançados de Ensino Supletivo (NAES), descentralizando o atendimento de EJA nas diversas regiões do Estado.

Outras formas de descentralização do atendimento à demanda de EJA foram criadas como os Postos Avançados dos CEEBJAS (PAC) e também os Termos de Cooperação Técnica (TCT) – convênios entre a Secretaria de Educação e empresas/entidades públicas e privadas que desejassem escolarizar seus funcionários. (PARANÁ, 2006, p. 20)

No início dos anos 90, inicia-se no Paraná o processo de municipalização da oferta dos anos iniciais do Ensino Fundamental - Fase I¹⁹, como também dos

¹⁹ Ensino Fundamental – Fase I, equivalente ao 1º ao 5º ano da Educação Básica.

exames de suplência para esta etapa de ensino da educação de jovens e adultos. As séries finais do Ensino Fundamental - Fase II²⁰ e Ensino Médio, e os respectivos exames continuavam de competência da esfera estadual. (PARANÁ, 2006, p.21)

O ano de 1990 foi declarado pela Organização das Nações Unidas como Ano Internacional da Alfabetização, realizando-se em Jomtien, na Tailândia, uma Conferência Mundial, entretanto, o governo federal brasileiro se omite da responsabilidade financeira para a EJA.

“A Declaração de Jomtien deu destaque à educação de jovens e adultos, incluindo metas relativas à redução de taxas de analfabetismo, além da expansão dos serviços de educação básica e capacitação aos jovens e adultos, com avaliação sobre seus impactos sociais.” (DI PIERRO, 2001, p. 68)

No Brasil, em 1993, foi realizado o Encontro Latino-Americano sobre Educação de Jovens e Adultos Trabalhadores, promovido pela SEF²¹/MEC em cooperação com a UNESCO, realizada em Olinda-PE, com a participação de órgãos governamentais e não governamentais, universidades e sociedade civil, com o objetivo de realizar o intercâmbio de experiências nacionais de atuação em EJA, para a construção de uma política nacional.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº. 9.394/96, LDB, deixa clara a intenção de “assegurar educação gratuita e de qualidade a esse segmento da população, respeitando a diversidade que nele se apresenta” (artigo 37).

Embora a lei referencie o “respeito à diversidade”, a cultura escolar brasileira ainda se encontra impregnada pela concepção compensatória de educação de jovens e adultos que iniciou com o ensino supletivo, com a visão de reposição de estudos, nutrindo um olhar preconceituoso que leva a se subestimar os alunos, não valorizando a cultura popular e não reconhecendo os conhecimentos adquiridos na educação não formal.

²⁰ Ensino Fundamental – Fase II, equivalente ao 6º ao 9º ano da Educação Básica.

²¹ SEF – Secretaria de Educação Fundamental.

Com a publicação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB nº 9394/96, as instituições do Paraná que ofertavam EJA²² denominadas CES²³ passam a chamar-se CEEBJA²⁴. Ainda, neste período, o Paraná implantou a oferta da educação formal nas unidades penais e de socioeducação, aos educandos que se encontram privados de liberdade, na modalidade de Educação de Jovens e Adultos.

Em 1996 foi realizado no Brasil o Seminário Nacional de Educação de Jovens e Adultos em Natal, Rio Grande do Norte, nas discussões ficou evidente o equacionamento do problema do analfabetismo e dos baixos índices de escolarização da população jovem e adulta no Brasil e como a falta de prioridade política no âmbito federal vinha agravando estes índices.

Como resultado deste evento iniciou-se no Brasil os Fóruns de EJA que discutiam e mantinham vivo o debate em torno das políticas públicas de educação para jovens e adultos e consensualmente assumiram o compromisso da formulação de um Plano Nacional de Educação de Jovens e Adultos.

Segundo a Declaração de Hamburgo sobre a Educação de Jovens e Adultos, fruto da V Conferência Internacional sobre Educação de Adultos, que foi realizada em Hamburgo, na Alemanha em 1997, a educação de adultos torna-se mais que um direito, consistindo na chave de leitura para o século XXI, sendo tanto consequência do exercício da cidadania, quanto uma condição para a plena participação na sociedade. Além do mais, é um poderoso argumento em favor do desenvolvimento ecológico sustentável, da democracia, da justiça, da igualdade entre sexos, do desenvolvimento socioeconômico e científico, como também requisito fundamental para a construção de um mundo onde a violência cede lugar ao diálogo e a cultura de paz com base na justiça.

A Declaração de Hamburgo em 1997 trouxe a preocupação da oferta da educação de jovens e adultos nos diferentes grupos que ainda estão excluídos, entre os grupos citados pela declaração estão incluídos os reclusos, no Tema VIII, itens 43 e 47:

²² EJA – Educação de Jovens e Adultos.

²³ CES – Centro de Estudos Supletivos.

²⁴ CEEBJA – Centro Estadual de Educação Básica para Jovens e Adultos.

A educação para todos os adultos: os direitos e aspirações dos diferentes grupos.

43. O direito à educação é um direito universal, que pertence a cada pessoa. Embora haja concordância em que a educação de adultos deve ser aberta a todos, na realidade, bastante grupos ainda estão excluídos: pessoas idosas, migrantes, ciganos, outros povos fixados a um território ou nômades, refugiados, deficientes e reclusos, por exemplo. Esses grupos deveriam ter acesso a programas educativos que pudessem, por uma pedagogia centrada na pessoa, responder às suas necessidades, e facilitar a sua plena integração participativa na sociedade. Todos os membros da sociedade deveriam ser convidados e, se necessário, ajudados a se beneficiar da educação de adultos – o que supõe a satisfação de necessidades educativas muito diversas. (...)

Para isso, nos comprometemos a:

47. Reconhecer o direito dos detentos à aprendizagem:

a) informando os presos sobre as oportunidades de ensino e de formação existentes em diversos níveis, e permitindo-lhes o acesso a elas;

b) elaborando e pondo em marcha, nas prisões, amplos programas de ensino, com a participação dos detentos, a fim de responder às suas necessidades e aspirações em matéria de educação;

c) facilitando a ação das organizações não governamentais, dos professores e dos outros agentes educativos nas prisões, permitindo, assim, aos detentos o acesso às instituições educativas, estimulando as iniciativas que tenham por fim conectar os cursos dados na prisão com os oferecidos fora dela. (UNESCO, 1999, p 52)

O Estado do Paraná, em 1998, realizou o Encontro Preparatório Nacional de Educação de Jovens e Adultos, sediado pela Secretaria Estadual de Educação do Paraná, como uma das representações do CONSED²⁵. Este Encontro teve como metodologia básica discussões em grupo, plenária com as conclusões e apresentação de propostas. Os temas discutidos foram os seguintes: educação e trabalho; educação e juventude; educação no campo e com comunidades indígenas; educação para a cidadania, direitos humanos e participação; alfabetização e escolarização de jovens e adultos; educação e superação dos preconceitos de gênero e etnia/raça e educação e desenvolvimento local e sustentável.

O I Encontro Nacional de Educação de Jovens e Adultos, realizado no SESC Rio de Janeiro, em 1999, representa mais um passo na história da EJA:

²⁵ CONSED – Conselho Nacional de Secretários de Educação.

O ENEJA/RIO buscou contribuir para a ampliação e a melhoria da qualidade da educação de pessoas jovens e adultas no Brasil, mediante o estabelecimento de políticas articuladas de cooperação entre as esferas de governo e os segmentos governamental e não-governamental. Ao renovar o interesse pela temática da alfabetização, da educação para a cidadania e a formação para o trabalho, o encontro pretendeu colaborar para a revisão e o alargamento do conceito de EJA, propiciando uma leitura brasileira da Declaração de Hamburgo e da Agenda para o Futuro. O encontro visou, também, promover a divulgação e o intercâmbio de experiências, potencializando iniciativas, motivando os agentes, fortalecendo parcerias e comissões interinstitucionais constituídas nos Estados e municípios e os fóruns estaduais já existentes (RJ, MG, ES, RS, SP), estimulando a criação de outros, tanto estaduais como regionais. (BRASIL, 2007, p.84)

Em 1999 e 2000, ocorreram duas teleconferências sobre a Formação de Educação para Jovens e Adultos, promovidas pela Universidade de Brasília (UnB) e o Serviço da Indústria (SESI), com o apoio da UNESCO, em dez de maio de 2000, sendo o relator Carlos Roberto Jamil Cury. Após estes eventos foram aprovadas as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos com o parecer 11/2000.

O primeiro conjunto versa sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental e o segundo sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. Isto significou que, do ponto de vista da normatização da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, a Câmara de Educação Básica respondia à sua atribuição de deliberar sobre as diretrizes curriculares propostas pelo Ministério da Educação e do Desporto (art. 9º § 1º, da lei n. 4.024/61, com a versão dada pela Lei n. 9.131/95). Logicamente estas diretrizes se estenderiam e passariam a vigor para a educação de jovens e adultos (EJA), objeto do presente parecer. A EJA, de acordo com a Lei 9.394/96, passando a ser uma modalidade da educação básica nas etapas do ensino fundamental e médio, usufrui de uma especificidade própria que, como tal deveria receber um tratamento consequente. (BRASIL, 2000, p. 2)

O Parecer CNE/CEB n.11 de 2000 é dirigido aos sistemas de ensino que ofertam a educação de jovens e adultos, sob a forma de atendimento presencial²⁶ e

²⁶ Atendimento presencial – momentos exclusivamente presenciais, sendo a carga total do curso com 100% presencial.

semipresencial²⁷ de cursos e que tenham como objetivo a certificação de conclusão de etapas da educação básica.

Realizado também em 2000 o II Encontro Nacional de Educação de Jovens e Adultos em Campina Grande-PB, o II ENEJA se propôs a colocar em discussão os conceitos de alfabetização sob três aspectos; político, prático e de pesquisa e parceria que informam diferentes projetos de educação de pessoas jovens e adultas em curso no país, além de articular os diversos fóruns estaduais e regionais dedicados ao tema.

Os participantes do II ENEJA manifestaram a sua indignação com a recusa do governo federal, através do MEC, em implementar uma política educacional que contemple efetivamente a educação de jovens e adultos como uma modalidade da educação básica.

A atual política governamental no atendimento à educação de jovens e adultos encontra-se dispersa em órgãos como o Ministério do Trabalho, o Ministério da Reforma Agrária e o INCRA, o Ministério da Educação e se realiza em programas de cunho compensatório e projetos com caráter de campanha – a exemplo da Alfabetização Solidária e do PRONERA – que não atendem às demandas sociais, geram descontinuidade e repercutem negativamente no trabalho pedagógico. Neste sentido, reafirmamos a necessidade da construção conjunta entre governo e sociedade civil, de políticas públicas que viabilizem uma educação de jovens e adultos de qualidade, reconhecida como direito e de acesso universal. (BRASIL, 2007, p. 103)

No mesmo ano de 2000 foi realizado o Fórum Mundial de Educação em Dacar, na oportunidade foi apresentada a Resolução no 56/116, intitulada “Década das Nações Unidas para a Alfabetização para Todos”, na qual se proclamou o período entre 2003-2012 como a Década das Nações Unidas para a Alfabetização, com o objetivo de levar educação a todos, e reiterada pela Assembleia, em sua sessão especial, realizada em Genebra, em 2000.

²⁷ Atendimento semi-presencial - momentos presenciais e não presenciais, sendo a carga total do curso referente a 30% utilizado na forma presencial e 70% na forma não presencial.

A proclamação da Década das Nações Unidas para a Alfabetização pela Assembléia, em sua quinquagésima sexta sessão, foi saudada pela Comissão de Direitos Humanos, em sua Resolução no 23/2002, de 22 de abril de 2002, sobre o direito à educação. (BRASIL, 2007, p.146) [sic]

A proposta do Fórum de Dacar era obter progressos significativos em direção ao aumento palpável nos números absolutos de pessoas alfabetizadas entre 2003-2012.

O III Encontro Nacional de Educação de Jovens e Adultos – III ENCEJA, foi realizado em 2001 no Centro de Convenções do Anhembi em São Paulo – SP:

III ENEJA teve como tema a divisão de responsabilidades entre os organismos governamentais das três esferas administrativas e as organizações da sociedade civil para a consecução das metas relativas à educação de pessoas jovens e adultas previstas no Plano Nacional de Educação. Problematizou questões quanto a quem cabe cumprir as metas; analisou os compromissos internacionais da EJA e enfocou questões específicas da educação básica e do significado do mundo da cultura em relação com a EJA; assim como discutiu o sentido do trabalho na construção do currículo. (BRASIL, 2007, p. 105)

Em 2002 foi realizado o IV Encontro Nacional de Educação de Jovens e Adultos – IV ENCEJA, em Belo Horizonte- MG, abordando as questões relacionadas à EJA: diretrizes e bases; conceitos e práticas; articulação dos fóruns estaduais e regionais e seus respectivos segmentos.

O Brasil apresentou o Relatório Nacional da Educação de Jovens e Adultos do Ministério da Educação do Brasil na Conferência Internacional “MidTerm” em Educação de Adultos em Bangcoc na Tailândia em 2003, este relatório avalia a EJA no Brasil pós-Hamburgo, apresenta os desafios a serem enfrentados:

Mais do que informações, a significância desse documento se expressa pelos enormes desafios que a EJA ainda tem de enfrentar: um quantitativo enorme de jovens e adultos fora da escola; a falta de uma política clara de financiamento; certezas e incertezas em relação aos conceitos de EJA, à

formação de professores, ao material didático, entre outros. Em síntese, o desafio da construção de uma política pública de EJA no Brasil, que efetive o direito de todos. Os documentos internacionais representam o esforço de uma ação orquestrada com os vários países signatários, em busca da educação como direito ao longo da vida. Para isto, a Declaração de Hamburgo continua sendo o eixo fundamental que antecede e norteia os demais documentos, apontando na sequência a agenda de compromissos que não podem ser encarados como acordos burocráticos ou mais uma lista de boas intenções. Ao contrário, o que se revela na estratégia de continuidade da V Conferência Internacional sobre Educação de Adultos (Confinteia), é uma proposta de acompanhamento e busca de efetividade nas ações assumidas pelos governos. (BRASIL, 2007, p.13)

Ainda em 2003 o Ministério da Educação criou a Secretaria Extraordinária de Erradicação do Analfabetismo para elaboração e execução de políticas públicas com vistas à superação do analfabetismo no Brasil. Lançou ainda o Programa Brasil Alfabetizado.

Em 2003 foi realizado em Cuiabá-MT o V Encontro Nacional de Educação de Jovens e Adultos – V ENCEJA, abordando as questões relacionadas às políticas públicas de educação de jovens e adultos; aos Planos Estaduais e Municipais como articuladores de políticas; os avanços na participação da sociedade civil na construção de políticas públicas.

A marca do V ENCEJA é superar o analfabetismo pelo esforço de mobilização política da sociedade civil como parceira para a tarefa de alfabetizar 20 milhões de brasileiros e pensar para esses a continuidade de estudos, não mais tratada como ação pontual, descontínua, mas parte da educação ao longo da toda a vida.

Quanto à alfabetização, exige também revisão conceitual, pelo que significa, em sociedades grafocêntricas, saber ler e escrever para exercitar a cidadania, o que exige concepções que ultrapassam o processo inicial de alfabetização, não restrita ao mecanismo da leitura e da escrita, mas assumida, freireanamente, como atividade política e como ação cultural. (BRASIL, 2007, p.127)

O Estado do Paraná em 2006 implantou as Diretrizes Curriculares da Educação de Jovens e Adultos, para as escolas do Paraná que ofertam essa modalidade de ensino, atendendo o perfil dos educandos jovens, adultos e idosos, tanto para os cursos como para os exames estaduais.

Pode-se observar que o perfil dos alunos descritos nas diretrizes continuava com um ponto em comum - a exclusão:

Compreender o perfil do educando da Educação de Jovens e Adultos (EJA) requer conhecer a sua história, cultura e costumes, entendendo-o como um sujeito com diferentes experiências de vida e que em algum momento afastou-se da escola devido a fatores sociais, econômicos, políticos e/ou culturais. Entre esses fatores, destacam-se: o ingresso prematuro no mundo do trabalho, a evasão ou a repetência escolar.

(...) Atualmente, os adolescentes ainda são presença marcante nas escolas de EJA. A grande maioria é oriunda de um processo educacional fragmentado, marcado por frequente evasão e reprovação no Ensino Fundamental e Médio regulares.

(...) Os jovens e adultos que procuram a EJA precisam da escolarização formal tanto por questões pessoais quanto pelas exigências do mundo do trabalho.

(...) o atendimento escolar a jovens, adultos e idosos não se refere somente a uma característica etária, mas à diversidade sociocultural de seu público, composto por populações do campo, em privação de liberdade, com necessidades educativas especiais, indígenas, remanescentes de quilombos, entre outros, que demandam uma educação que considere o tempo, os espaços e a sua cultura. (PARANÁ, 2006, p.29-31)

As Diretrizes da EJA do Paraná trouxeram como eixos articuladores a cultura, o trabalho e o tempo e o desafio de desenvolver processos de formação humana, articulados a contextos sociohistóricos, a fim de que se reverta à exclusão e se garanta aos jovens, adultos e idosos o acesso, a permanência e o sucesso. A construção das diretrizes possibilitou a formação continuada dos profissionais da EJA envolvidos no processo,

Durante o período de construção das diretrizes, foram realizados inúmeros seminários, simpósios, reuniões técnicas e encontros descentralizados, com o objetivo de favorecer a participação dos educadores nas discussões que se deram ao longo de três anos de intensos debates. Esse processo de formação continuada em torno das diretrizes evidenciou a necessidade de nelas contemplar as especificidades dos níveis e modalidades de ensino da Educação Básica, sem perder de vista a contribuição dos diferentes componentes curriculares na formação integral dos alunos ao longo do processo de escolarização. (PARANÁ, 2006, p.7)

O Ministério da Educação em 2009 apresentou como meta prioritária assegurar a todos os brasileiros de 15 anos e mais, que não tiveram acesso à escola ou dela foram excluídos precocemente: o ingresso, a permanência e a conclusão do ensino fundamental com qualidade. Para tanto, em parceria com estados, municípios e sociedade civil, implementou um conjunto de ações visando à: ampliação da oferta, recuperação e melhoria da escola pública e valorização do professor.

Faz-se necessária a oferta da educação de jovens e adultos em todos os ambientes e locais onde existam pessoas excluídas do processo educativo

(...) a Educação de Jovens e Adultos (EJA) representa uma dívida social não reparada para com os que não tiveram acesso e nem domínio da escrita e leitura como bens sociais, na escola ou fora dela, e tenham sido a força de trabalho empregada na constituição de riquezas e na elevação de obras públicas. Ser privado deste acesso é, de fato, a perda de um instrumento imprescindível para uma presença significativa na convivência social contemporânea. (BRASIL, 2000, p. 5)

A UNESCO (2015) apontou no Relatório de Monitoramento Global de Educação para Todos, que o número de analfabetos no Brasil vem reduzindo:

Redução das taxas de analfabetismo entre jovens e adultos (taxa de analfabetismo das pessoas com 15 anos ou mais vem sendo reduzida no Brasil: passou de 12,4%, em 2001, para 8,7%, em 2012 (PNAD 2012). (Disponível em: <http://www.unesco.org/new/pt/brasil/education/education-for-all/#c1480638> . Acesso em: 14/07/2015)

O IBGE demonstrou em seu portal Brasil em Síntese que:

No período de 2007 a 2013 foi mantida a tendência de declínio das taxas de analfabetismo e de crescimento da taxa de escolarização do grupo etário de 6 a 14 anos e do nível de educação da população. O diferencial por sexo persistiu em favor da população feminina.

O nível de instrução cresceu de 2007 para 2013, sendo que o grupo de pessoas com pelo menos 11 anos de estudo, na população de 25 anos ou mais de idade, passou de 33,6% para 41,8%. O nível de instrução feminino manteve-se mais elevado que o masculino. Em 2013, no contingente de 25 anos ou mais de idade, a parcela com pelo menos 11 anos de estudo representava 39,6%, para os homens e 43,7%, para as mulheres.

(Disponível em: <http://brasilemsintese.ibge.gov.br/educacao>. Acesso em 14/07/2015)

Os dados acima evidenciam a situação da taxa de analfabetismo e da escolaridade no Brasil, através da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílio realizada no período de 2007 a 2013. A pesquisa revelou o índice de crescimento da taxa de escolarização no Brasil que abaixa no período de seis anos, assim como também a taxa de analfabetismo das pessoas de 15 anos ou mais de idade que se manteve quase estagnada, de 2007 com 10% a 2013 com 8%, diferença quase insignificante para a importância que a leitura e a escrita proporcionam ao indivíduo, são bens sociais que levam o indivíduo a apropriar-se de outros bens como culturais, sociais, econômicos, políticos, entre outros.

Entende-se ao se analisar este dado que a educação de jovens e adultos ainda tem como desafio o analfabetismo, como também ofertar a aprendizagem ao longo da vida. Isto porque a expectativa de vida das populações cresceu e esta modalidade de ensino pode contribuir para participação dos indivíduos na construção de uma sociedade mais tolerante, solidária, justa, democrática, pacífica e sustentável.

Finalizando esta análise histórica pode-se pontuar que a Educação de Jovens e Adultos desde a sua criação, que tinha como objetivo erradicar o analfabetismo, ainda está longe de atingir as metas estabelecidas.

Uma modalidade de ensino foi criada especificamente para cumprir sua função social e ser extinta, entretanto, não obteve sucesso total, porque os motivos sociais e humanos que levaram à sua criação, nas décadas de cinquenta e sessenta, continuam presentes na sociedade atual. Os alunos ainda hoje se descobrem analfabetos, sem escolarização, sem o domínio dos saberes escolares, sem diploma, excluídos da totalidade de direitos que são conquistas da condição humana.

Os alunos da Educação de Jovens e Adultos têm uma característica comum em suas histórias de vida e trajetória escolar, a exclusão escolar.

3.2 A HISTÓRIA DA OFERTA DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NO SISTEMA PENITENCIÁRIO DO PARANÁ

Para a construção dos temas a seguir: História da oferta da educação de jovens e adultos no sistema penitenciário do Paraná como também a História do CEEBJA – Professor Odair Pasqualini; recorreu-se a documentos oficiais, sites governamentais, as ferramentas conceituais do autor Michel Foucault (2013), o qual vê a prisão e a escola como instituições de sequestro e à memória da própria pesquisadora, a partir de 1994, iniciou sua trajetória profissional na modalidade da EJA e em 2004 na EJA prisional e, juntamente com o corpo docente, inicia o processo de criação do CEEBJA – Professor Odair Pasqualini.

A sociedade redefiniu o castigo dos delinquentes, com a finalidade de recuperação do ser humano, a legislação penal em vigência substituiu as instituições correcionais punitivas pelas instituições disciplinadoras.

Segundo Foucault,

O momento histórico das disciplinas é o momento em que nasce uma arte do corpo humano, que visa não unicamente o aumento de suas habilidades, nem tampouco aprofundar sua sujeição, mas formação de uma relação que no mesmo mecanismo o torna tanto mais obediente quanto é mais útil, e inversamente. (FOUCAULT, 2013, p.133)

Sob esta perspectiva utilizando a concepção de Foucault para a prisão a partir da sociedade moderna, a recuperação não se dá mais sob a forma de suplícios do corpo, mas na forma de disciplina do corpo, moldando o homem “dócil e útil” para seu regresso ao convívio social. A disciplina é inteligentemente orquestrada pelo poder, construído pelo saber com o objetivo de fabricar um novo homem com nova visão e postura numa maquinaria de controle estabelecida no interior das prisões, esquadrihando ao máximo toda ação, atitude, postura corporal e comportamental.

Nesta lógica Foucault considera:

O corpo humano entra numa maquinaria de poder que o esquadrinha, o desarticula e o recompõe. Uma “anatomia política”, que é também igualmente uma “mecânica do poder”, está nascendo; ela define como se pode ter domínio sobre o corpo dos outros, não simplesmente para que façam o que se quer, mas para que operem como se quer, com as técnicas, segundo a rapidez e a eficácia que se determina. A disciplina fabrica assim corpos submissos e exercitados, corpos “dóceis”. A disciplina aumenta as forças do corpo (em termos econômicos de utilidade) e diminuem essas mesmas forças (em termos políticos de obediência). Em uma palavra: ela dissocia o poder do corpo; faz dele por um lado uma “aptidão”, uma “capacidade” que ela procura aumentar; e inverte por outro lado a energia, a potência que poderia resultar disso, e faz dela uma relação de sujeição estrita. (FOUCAULT, 2013, p. 134)

Hoje, a instituição disciplinar “prisão”, com uma rigorosa rede de relações e padrões de comportamento, visa com a disciplina, segundo Foucault

Estabelecer assim um quadro econômico que possa valer como princípio de enriquecimento; inspecionar os homens, constatar sua presença e sua ausência, (...) – distribuição e análise, controle e inteligibilidade – são solidários. (...) Trata-se de organizar o múltiplo, de se obter um instrumento para percorrê-lo e dominá-lo; trata-se de lhe impor uma “ordem”. (FOUCAULT, 2013, p. 143)

Ao ser condenado e ingressar no sistema penal²⁸ a identidade humana inicia um processo de mudança, além de perder o direito de ir e vir adentra na maquinaria para refazer o seu “eu”. Segundo Foucault (2013, p.132) “(...) o corpo está preso no interior de poderes muito apertados, que lhe impõem limitações, proibições ou obrigações.” Não é mais reconhecido pelo seu nome e sim pelo número do prontuário; recebe um uniforme que descaracterizará toda sua cultura; seu cabelo receberá corte único, uniforme; perderá a opção de escolha alimentar, o cardápio também é único e padronizado com balanceamento calórico; sua forma de andar

²⁸ Sistema penal – os padrões aqui citados são baseados na observação da autora da pesquisa que é professora pedagoga do CEEBJA Professor Odair Pasqualini que funciona nas dependências da Penitenciária Estadual de Ponta Grossa.

com gestos personalizados são abandonados para adotar um caminhar geralmente enfileirado, compassado, com as mãos para trás e a cabeça direcionada para o chão. A hora de dormir é imposta pela ausência de luz; não visita mais quem gostaria e sim é visitado por quem quer vê-lo, após agendamento com dias e periodicidade estabelecidos; a utilização do seu tempo será estabelecida pelas atividades programadas por outro, como a hora do solário, a hora da leitura, a hora do setor de trabalho, a hora da escola, a hora do momento ecumênico, a hora do banho. Não possui mais autonomia para administrar seu tempo, pois “o tempo penetra o corpo, e com ele todos os controles minuciosos do poder”. (FOUCAULT, 2013, p.146). São procedimentos de rituais de obediência adotados pelas instituições disciplinadoras - “as prisões” -, no Paraná, atualmente denominadas cadeias públicas²⁹ e penitenciárias³⁰.

Hoje,³¹ o Paraná tem 29 unidades penais, na maioria há a oferta de escolarização, sob a responsabilidade de instituições educacionais vinculadas à Secretaria Estadual de Educação, denominadas Centros Estaduais de Educação Básica para Jovens e Adultos – CEEBJAs, com modalidade de ensino de Jovens e Adultos na forma semipresencial.

A implantação da educação formal no sistema penitenciário do Paraná iniciou em 1982, embora o sistema de aprisionamento no estado fosse inaugurado em 1909, por intermédio das Cadeias e Penitenciária do Estado.

Tornou-se necessário e urgente que o governo e a sociedade passassem a entender a pena e a prisão em função de objetivos e metas educacionais e não mais como meros instrumentos de controle social, de punição e de segregação. A educação é um bem valioso. É a mais eficiente ferramenta para alavancar o crescimento pessoal. É tão importante que assume o status de Direito Humano fundamental, pois deve ser vista como parte integrante da dignidade humana e aquilo que contribui para ampliá-la como conhecimento, saber e discernimento. (PARANÁ, 2012, p.12)

A escola tomada como uma instituição disciplinadora no contexto de uma sociedade de controle inicia suas atividades nas unidades penais numa perspectiva de contribuir para o processo de ressocialização do preso, ou seja, no processo de

²⁹ Cadeia Pública – Destinada a presos provisórios.

³⁰ Penitenciária – Destinada a presos condenados.

³¹ Julho de 2015.

coerção individual e coletiva dos corpos, adaptando-os às normas e rotinas estabelecidas pela unidade penal. Este processo disciplinador também passa pelo processo de coerção individual e coletiva do grupo de profissionais que atua na escola, de modo que gradativamente vai sendo construída sua identidade e sua história como instituição educativa no sistema penal.

A escola dentro do sistema prisional, através de sua dinâmica pedagógica e do seu poder institucional, busca despertar no aluno suas potencialidades positivas, porque o poder disciplinador, segundo Foucault (2013) não é destrutivo, ele é construtivo, ele constitui o indivíduo na sua corporalidade e na sua identidade, seja pelas atividades pedagógicas que contribuem para a construção do conhecimento escolar, seja por intermédio de diferentes projetos “educativos” encaminhados no interior da instituição penal.

O poder disciplinar é, com efeito, um poder que, em vez de se apropriar e de retirar, tem como função maior “adestrar”; ou seja, sem dúvida adestrar para retirar e se apropriar ainda mais e melhor. Ele não amarra as forças para reduzi-las; procura ligá-las para multiplicá-las e utilizá-las num todo.” (FOUCAULT, 2013, p. 164)

Toda a ação desenvolvida na unidade penal é supervisionada pelo olhar atento dos agentes penitenciários e sob os olhares ininterruptos das câmeras de vigilância, a escola que compõe este contexto também é controlada por estes olhares.

O exercício da disciplina supõe um dispositivo que obrigue pelo jogo de olhar: um aparelho onde as técnicas que permitem ver induzam a efeitos de poder, e onde, em troca, os meios de coerção tornem claramente visíveis aqueles sobre quem se aplicam. (FOUCAULT, 2013, p. 165)

As aulas são ministradas de portas abertas com a presença de um agente penitenciário no corredor, o qual pode ouvir tudo o que é dito pelo professor e pelos alunos, o sistema de monitoramento fiscaliza a todos. Qualquer sinal de desobediência das normas estabelecidas é de conhecimentos de todos, os procedimentos estabelecidos seguem um protocolo: o aluno é retirado da sala e no

caso da “falta” ser do professor, este também é afastado, o problema é comunicado à Chefia de Segurança, são instaurados processos internos, como diria Foucault (2013, p.171) “todos os sistemas disciplinares, funcionam como um pequeno mecanismo penal”. Após esclarecer os fatos, se culpado, o aluno poderá receber falta disciplinar³² e o professor poderá receber uma pena disciplinar³³, que vai geralmente da advertência até remoção para outra escola, podendo em função da gravidade da falta receber outras penalidades previstas no Estatuto do Servidor Público. É a disciplina moldando corpos “dóceis” e “úteis” pelo cumprimento das normas.

Organiza-se assim como um poder múltiplo, automático e anônimo; pois, se é verdade que a vigilância repousa sobre indivíduos, seu funcionamento é de uma rede de relações de alto a baixo, mas também até um certo ponto de baixo para cima e lateralmente; essa rede “sustenta” o conjunto, e o perpassa de efeitos de poder que se apoiam uns sobre os outros: fiscais perpetuamente fiscalizados. (...) O que permite ao poder disciplinar ser absolutamente indiscreto, pois está em toda parte e sempre alerta. (FOUCAULT, 2013, p. 170)

A Lei de Execução Penal de 1984 veio garantir ao preso sua visibilidade como indivíduo de direito, trazendo para o interior das unidades penais o direito à educação formal. O Estado do Paraná inicia a oferta da educação formal em 1982. Esta iniciativa foi amparada pelo Termo de Acordo Especial de Amparo Técnico, em 01 de fevereiro de 1982, celebrado entre a Secretaria da Justiça, Cidadania e Direitos Humanos – SEJU e a Secretaria de Estado da Educação - SEED.

O referido acordo constituiu uma ação conjunta entre a SEJU e a SEED, proporcionando aos presos e aos funcionários do sistema penitenciário do Paraná escolarização no âmbito do 1º e 2º graus, através da modalidade de ensino supletivo. Inicialmente a **primeira** escola foi implantada **em Curitiba** como um Centro de Orientação da Aprendizagem, órgão vinculado ao

³² Falta disciplinar do detento – Estabelecida no Art. 59 da Lei de Execução Penal. Praticada a falta disciplinar, deverá ser instaurado o procedimento para sua apuração, conforme regulamento, assegurado o direito de defesa. (Lei de Execução Penal nº 7.210)

³³ Falta do servidor - Estatuto do Servidor Público do Paraná – Estabelece como penalidade ao servidor público no Art. 291 as penas disciplinares: I - advertência; II – repreensão; III – suspensão; IV – multa; V – destituição de função; VI – demissão; VII – cassação de aposentadoria ou disponibilidade. (Lei nº 6174, 1970, p.51)

Centro de Estudos Supletivos de Curitiba, conforme resolução nº 80/82 SEJU/SEED e Resolução nº 1707/82 – SEED, ambas de 28/06/82. (PARANÁ, 2012, p.29) [grifo nosso]

A demanda de professores era reduzida, pois a avaliação dos estudos era realizada fora do processo de ensino, através de exames. Pela Resolução nº 1707/82 da Secretaria de Estado da Educação - SEED, os alunos eram preparados para os exames de equivalência correspondentes às quatro primeiras séries do 1º grau³⁴ e para os exames supletivos da educação geral, no que se refere às últimas séries do 1º grau³⁵ e ao 2º grau³⁶, realizados pelo Centro de Estudos Supletivos de Curitiba.

Em 1984, a Lei de Execução Penal nº 7.210 veio garantir ao preso as modalidades de assistência como atribuição do Estado, prevendo-se no Capítulo 2, Da assistência, Seção V, Da assistência educacional:

Art.17 - A assistência educacional compreenderá a instrução escolar e a formação profissional do preso e do internado.

Art. 18 - O ensino de primeiro grau será obrigatório, integrando-se no sistema escolar da unidade federativa.

Art. 19 - O ensino profissional será ministrado em nível de iniciação ou aperfeiçoamento técnico.

Parágrafo único - A mulher condenada terá ensino profissional adequado à sua condição.

Art. 20 As atividades educacionais podem ser objeto de convênio com entidades públicas ou particulares, que instalem escolas ou ofereçam cursos especializados.

Art. 21 Em atendimento às condições locais, dotar-se-á cada estabelecimento de uma biblioteca, para uso de todas as categorias de reclusos, provida de livros instrutivos, recreativos e didáticos. (BRASIL, 1984, p. 8).

Em 1987, pela Resolução nº 2088/87/SEED, o estabelecimento de ensino com avaliação fora do processo passou a ser denominado Núcleo Avançado de Estudos Supletivos – NAES Dr. Mário Faraco, primeira instituição de ensino do Paraná que funciona nas dependências de uma unidade penal.

³⁴ 1º grau – atualmente denominado na EJA como Ensino Fundamental – Fase I, equivalente ao período do 2º ao 5º ano da Educação Básica.

³⁵ Educação Geral – atualmente denominado na EJA como Ensino Fundamental Fase II, equivalente ao período do 6º ao 9º ano do Ensino Fundamental.

³⁶ Equivalente ao Ensino Médio.

Em 1988 a Constituição Federal passa a reconhecer a Educação de Jovens de Adultos como modalidade específica da educação básica, estabelecendo o direito à educação gratuita para todos.

Seguindo o ordenamento jurídico nacional, o estado do Paraná ao construir a Constituição do Estado do Paraná, estabelece no seu Título VII, Das disposições Constitucionais Gerais, artigo 239, o compromisso estadual com a assistência, “O Estado promoverá a assistência a homens e mulheres internos e egressos do sistema penitenciário, inclusive aos albergados, visando à sua reintegração à sociedade”. (PARANÁ, 1989, p. 95)

Além do NAES Dr. Mário Faraco, destinado ao atendimento educacional dos internos do sistema penitenciário do estado, foi criada a Escola Penitenciária do Paraná – ESPEN, esta instituída como unidade subdepartamental do Departamento Penitenciário do Paraná – DEPEN e da Secretaria de Estado da Justiça e da Cidadania - SEJU, através do Decreto Nº 609 de 23 de julho de 1991, com a finalidade de promover o desenvolvimento e capacitação dos agentes e funcionários do DEPEN e coordenar todo o programa educacional do sistema penal.

A Escola Penitenciária do Paraná - ESPEN foi instituída como unidade subdepartamental do Departamento Penitenciário do Paraná e da Secretaria de Estado da Justiça e da Cidadania - SEJU, através do Decreto Nº 609 de 23 de julho de 1991, tendo como sua primeira diretora a pedagoga Ana Maria Correa Almeida (1991-1993). Vale destacar que, nesse período, foi dada grande ênfase à capacitação de agentes penitenciários, com cursos para aperfeiçoamento a chefes de segurança, táticas defensivas, gerenciamento de crises, entre outros. (disponível em: <http://www.espen.pr.gov.br/modules/conteudo/conteudo.php?conteudo=3>. Acesso em: 24/10/2015)

Foi reorganizada a Divisão de Educação, daquele departamento, que, no âmbito da ESPEN, passou a monitorar todas as atividades do Programa de Escolarização, desenvolvido nas unidades penais, em parceria com a Secretaria de Estado da Educação.

Em 1994 são publicadas as Regras mínimas para o tratamento do preso no Brasil, em seu capítulo XII, Das instruções e assistência educacional, define-se o seguinte:

Art. 38. A assistência educacional compreenderá a instrução escolar e a formação profissional do preso.

Art. 39. O ensino profissional será ministrado em nível de iniciação e de aperfeiçoamento técnico.

Art. 40. A instrução primária será obrigatoriamente ofertada a todos os presos que não a possuem. Parágrafo Único – Cursos de alfabetização serão obrigatórios e compulsórios para os analfabetos.

Art. 41. Os estabelecimentos prisionais contarão com biblioteca organizada com livros de conteúdo informativo, educativo e recreativo, adequado à formação cultural, profissional e espiritual do preso.

Art. 42. Deverá ser permitido ao preso participar de curso por correspondência, rádio ou televisão, sem prejuízo da disciplina e da segurança do estabelecimento. (BRASIL, 1994, p.5-6)

Em 1995 a Resolução nº 2104/95 da SEED – traz em seu texto a transformação do caráter de avaliação do NAES. Dr. Mário Faraco, passando de avaliação fora do processo para avaliação no processo no curso supletivo de 1º grau, o que significou a realização da avaliação pelo próprio NAES e não mais pelo CES de Curitiba:

(...) foi autorizada a realização de avaliação do rendimento escolar dos alunos do curso supletivo de 1º grau – função suplência de educação geral durante o processo de ensino aprendizagem, transformando, assim, a estrutura e seu funcionamento ao ofertar estudos com avaliação no processo ensino aprendizagem. (In: PARANÁ, 2012, p.30)

O direito à educação está também estabelecido na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9394/96, LDBN

Art. 5º. O acesso ao ensino fundamental é direito público subjetivo, podendo qualquer cidadão, grupo de cidadãos, associação comunitária, organização sindical, entidade de classe ou outra legalmente constituída, e, ainda, o Ministério Público, acionar o Poder Público para exigí-lo. (BRASIL, 1996)

Sendo os internos do sistema penal adultos com mais de dezoito anos e com nível de escolaridade baixo, a modalidade de Educação de Jovens e Adultos – EJA vem atender o perfil deste aluno, pois considera seu tempo de aprendizagem quer cronológico ou cognitivo.

Segundo a LDBN, Art. 37º “A educação de jovens e adultos será destinada àqueles que não tiveram acesso ou continuidade de estudos no ensino fundamental e médio na idade própria”.

Ainda as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos de 2000, reconhece a importância de assegurar a equidade, a diferença e a proporcionalidade no modelo pedagógico adotado. A equidade observa a igualdade curricular, assegurando o direito à educação; a diferença valoriza o conhecimento e valores que fazem parte da identidade do aluno; e a proporcionalidade verifica as necessidades próprias desta modalidade de ensino como espaço e tempo.

Art. 5º Os componentes curriculares consequentes ao modelo pedagógico próprio da educação de jovens e adultos e expressos nas propostas pedagógicas das unidades educacionais obedecerão aos princípios, aos objetivos e às diretrizes curriculares tais como formulados no Parecer CNE/CEB 11/2000, que acompanha a presente Resolução, nos pareceres CNE/CEB 4/98, CNE/CEB 15/98 e CNE/CEB 16/99, suas respectivas resoluções e as orientações próprias dos sistemas de ensino. Parágrafo único. Como modalidade destas etapas da Educação Básica, a identidade própria da Educação de Jovens e Adultos considerará as situações, os perfis dos estudantes, as faixas etárias e se pautará pelos princípios de equidade, diferença e proporcionalidade na apropriação e contextualização das diretrizes curriculares nacionais e na proposição de um modelo pedagógico próprio, de modo a assegurar: I - quanto à equidade, a distribuição específica dos componentes curriculares a fim de propiciar um patamar igualitário de formação e restabelecer a igualdade de direitos e de oportunidades face ao direito à educação; II- quanto à diferença, a identificação e o reconhecimento da alteridade própria e inseparável dos jovens e dos adultos em seu processo formativo, da valorização do mérito de cada qual e do desenvolvimento de seus conhecimentos e valores; III - quanto à proporcionalidade, a disposição e alocação adequadas dos componentes curriculares face às necessidades próprias da Educação de Jovens e Adultos com espaços e tempos nos quais as práticas pedagógicas assegurem aos seus estudantes identidade formativa comum aos demais participantes da escolarização básica. (BRASIL. 2000, p.1-2)

Até 2002 os profissionais da educação que prestavam serviços educacionais nas Unidades Penais do Paraná eram indicados, não havia nenhuma normatização específica para o ingresso destes profissionais nas escolas que funcionavam nas dependências das unidades penais.

Em 2002 com a assinatura da Resolução Secretarial n.º 221/2002, a distribuição das aulas nos cursos de EJA, inclusive nas Unidades Penais, passou a utilizar processo específico, organizado e conduzido por uma comissão constituída por representantes da entidade parceira e da SEED, envolvendo análise de currículo e entrevista, cujos pré-requisitos eram:

I – para a análise de currículo:

- a) ser estatutário;
- b) ter habilitação específica na disciplina a que se candidatar
- c) não ter sofrido penalidade administrativa e/ou judicial;
- d) apresentar o perfil esperado.

II – para a entrevista:

- a) visão ampla da problemática do internado;
- b) facilidade para trabalhar em equipe;
- c) facilidade para lidar com situações de tensão e conflito;
- d) disponibilidade para desenvolvimento de propostas educativas dirigidas às pessoas internas em estabelecimento correccional. (PARANÁ, 2002, p.2)

Os profissionais que atuam nos espaços que ofertam educação em privação de liberdade recebem uma gratificação de exercício em Unidade Penal ou Correccional Intra Muros, amparada pela Lei Estadual nº 13.666/02.

Em 2003 é realizado o 1º Fórum Pedagógico do Sistema Penitenciário do Paraná em Ponta Grossa, que estava inaugurando a Penitenciária Estadual de Ponta Grossa, simultaneamente era implantado o ensino formal por intermédio do Posto Avançado do CEEBJA – PAC.

As atividades do Programa de Escolarização, desenvolvido nos estabelecimentos penais em parceria com a Secretaria de Estado da Educação, a partir de 2004 passam a ser supervisionadas pela Escola Penitenciária – ESPEN, conforme a Resolução 141/2004 da SEJU.

A Resolução Conjunta nº 02/2004-SEED/SEJU/SETP de 2004, regulava e trazia novas normas de seleção dos servidores públicos da SEED para serem supridos nos Estabelecimentos de Ensino da Rede Estadual de Educação Básica

que ofertam Educação de Jovens e Adultos para educandos em privação de liberdade, aperfeiçoando em alguns aspectos a resolução anterior de 2002.

- a) a composição da Comissão Especial por três servidores públicos da SEED e/ou do NRE e dois da entidade parceira, os quais não poderiam estar em exercício no estabelecimento de ensino e na Unidade, sendo designados pela DG/SEED;
- b) a realização de duas etapas classificatórias, sendo uma a análise de currículo, valendo 60% da nota final e a outra, a entrevista, valendo 40%, ambas conforme anexos da Resolução;
- c) a elaboração de edital próprio pelo GRHS/SEED;
- d) para inscrição, comprovar ser estatutário, ser concursado na área de conhecimento/disciplina específica ou na função pretendida, não ter cumprido pena estabelecida em sentença criminal transitada em julgado nos últimos dois anos, não ter sido condenado, nos últimos três anos, ao cumprimento de penalidade administrativa de suspensão, demissão ou cassação de aposentadoria;
- e) o estabelecimento dos valores (créditos) máximos por item a ser avaliado, descritos nos anexos da Resolução. (PARANÁ, 2004, p.2-3)

Para o processo de seleção para diretores de estabelecimentos de ensino que funcionam nas dependências das unidades penais do Paraná em parceria com a SEJU, em 2005 foi publicada a Resolução nº 2847/2005, estabelecendo as normas do processo de seleção, resolução que veta a participação dos alunos no processo.

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos no Art. 6º estabelecem que, “Cabe a cada sistema de ensino definir a estrutura e a duração dos cursos da Educação de Jovens e Adultos, respeitando as diretrizes curriculares nacionais, a identidade desta modalidade de educação e o regime de colaboração entre os entes federativos.” (BRASIL, 2000, p.2).

O Paraná elabora as Diretrizes Curriculares para a Educação de Jovens e Adultos, 2006, a qual passa a orientar a organização curricular das escolas do estado que ofertam essa modalidade de ensino. Tem como eixos articuladores do currículo a cultura, o trabalho e o tempo. Traça o perfil dos educandos:

Compreender o perfil do educando da Educação de Jovens e Adultos (EJA) requer conhecer a sua história, cultura e costumes, entendendo-o como um sujeito com diferentes experiências de vida e que em algum momento afastou-se da escola devido a fatores sociais, econômicos, políticos e/ou

culturais. Entre esses fatores, destacam-se: o ingresso prematuro no mundo do trabalho, a evasão ou a repetência escolar. (...) o atendimento escolar a jovens, adultos e idosos não se refere somente a uma característica etária, mas à diversidade sociocultural de seu público, composto por populações do campo, em privação de liberdade, com necessidades educativas especiais, indígenas, remanescentes de quilombos, entre outros, que demandam uma educação que considere o tempo, os espaços e a sua cultura. (PARANÁ, 2006, p.29-31)

Com o objetivo de garantir o retorno e a permanência dos alunos na escolarização formal por intermédio da modalidade de Educação de Jovens e Adultos, o Paraná elabora as Diretrizes Curriculares da EJA no Paraná, após um trabalho coletivo entre os educadores que proporcionou aos participantes o amadurecimento teórico, político e conceitual. A proposta foi apresentada a todos os profissionais que atuavam na EJA na Semana Pedagógica de 2006. Após as críticas e sugestões do coletivo foi legitimado o documento, o qual passou a orientar a modalidade de ensino da EJA no Paraná.

Em 2006, com publicação da Resolução Conjunta nº 08/2006 – SEED/SEJU foram estabelecidas as competências de cada Secretaria parceira no sentido de garantir a escolarização básica, no nível fundamental e/ou médio, na Educação de Jovens e Adultos às pessoas em privação de liberdade, nas Unidades Penais do Estado do Paraná, por meio dos Centros Estaduais de Educação Básica para Jovens e Adultos ou através de Ações Pedagógicas Descentralizadas.

Resolução secretarial conjunta, acorda que cabe à SEED fornecer profissionais docentes e administrativos para atuarem no sistema penal, responsabilizando-se pelo pagamento do salário básico dos mesmos e cabe à SEJU fornecer as condições infra-estruturais (salas de aula, mobiliário e material escolar). (disponível em: <http://www.depen.pr.gov.br/modules/conteudo/print.php?conteudo=117>. Acesso em: 11/07/2015)

Neste momento histórico o Paraná atendia:

1. CEEBJA Dr. Mário Faraco, com sede em Piraquara. A organização da oferta ocorria por meio de ações pedagógicas descentralizadas - APED nos estabelecimentos Penais de Curitiba e Área Metropolitana;
2. CEEBJA Prof. Manoel Machado, atendendo em dois locais, sendo que a sede seria na Penitenciária Estadual de Londrina e no outro espaço uma ação pedagógica descentralizada, vinculada ao próprio CEEBJA;
3. CEEBJA Prof.^a Tomires M. de Carvalho, autorizado a funcionar na Penitenciária Estadual de Maringá;
4. CEEBJA Prof. Odair Pasqualini, autorizado a funcionar, a partir de 2005, na Penitenciária Estadual de Ponta Grossa. Anteriormente, a oferta realizava-se por meio de turmas de APED, vinculadas ao CEEBJA Prof. Paschoal Salles Rosa, de Ponta Grossa;
5. Penitenciária Industrial de Cascavel, autorizadas turmas de APED vinculadas ao CEEBJA Joaquina Mattos Branco, que funciona no mesmo município;
6. Penitenciária Industrial de Guarapuava, autorizadas turmas de APED vinculadas ao CEEBJA de Guarapuava, que funciona no mesmo município;
7. Penitenciária Estadual de Foz do Iguaçu, autorizadas turmas de APED vinculadas ao CEEBJA Prof. Orides B. Guerra, que funciona no mesmo município.

Em 2008 é elaborado o Parecer CNE/CEB nº 25, de 09 de março de 2008, que trata das Diretrizes Nacionais para a oferta de educação para jovens e adultos em situação de privação de liberdade nos estabelecimentos penais. A redação final é publicada na Resolução CNPCP nº 03, de 06 de março de 2009, do Conselho Nacional de Política Criminal e Penitenciária, que dispõe sobre as Diretrizes Nacionais para a oferta de educação nos estabelecimentos penais.

A regulamentação do atendimento educacional no Sistema Penitenciário do Paraná decorre das Diretrizes Nacionais para a Oferta da Educação em Estabelecimentos Penais aprovadas pela Resolução nº 3, de 06 de março de 2009, do Conselho Nacional de Política Criminal e Penitenciária (CNPCP), que foram homologadas pelo Ministério da Educação por meio da Resolução nº 2, de 19 de maio de 2010, do Conselho Nacional de Educação (CNE). (PARANÁ, 2012, p. 12)

Ainda em 2010 na esfera federal foi elaborada a Resolução MEC/CNE/CEB nº 02, de 19 de maio de 2010 que dispõe sobre as Diretrizes Nacionais para a oferta de educação para jovens e adultos em situação de privação de liberdade nos estabelecimentos penais, com fundamento no Parecer CNE/CEB nº 04, de 09 de março de 2010 das Diretrizes Nacionais para a oferta de educação para jovens e adultos em situação de privação de liberdade nos estabelecimentos penais.

Na esfera estadual a Deliberação CEE/PR nº 05, de 03 de dezembro de 2010, estabelece Normas para a Educação de Jovens e Adultos no Ensino Fundamental e Médio do Sistema de Ensino do Paraná.

Com o objetivo de ampliar as matrículas e qualificar a oferta de educação nas prisões, em 2011 é instituído o Plano Estratégico de Educação no âmbito do Sistema Prisional, pelo Decreto Presidencial nº 7.626; o qual prevê a elaboração pelos estados do Plano Estadual de Educação para o Sistema Prisional.

Em 2011 a Resolução nº 090, altera a denominação da então Escola Penitenciária do Paraná - ESPEN para Escola de Educação em Direitos Humanos - ESEDH-PR, (...) a essência da Escola como uma instituição de excelência no processo de capacitação, formação, aprimoramento pessoal e profissional continua a mesma. (Disponível em: <http://www.esedh.pr.gov.br/> . Acesso em 07/07/2015).

No mesmo ano são publicadas as resoluções: Resolução nº 01/2011 - SEED/SEJU/SECJ, que regulamenta o processo de seleção de servidores públicos, vinculados à SEED, para suprimento da demanda nos estabelecimentos de ensino em unidades penais, substituindo a Resolução Conjunta nº 02/2004; a Resolução Conjunta nº 03/2011 – SEED/SEJU, que estabelece as competências de cada Secretaria parceira no atendimento à escolarização das pessoas em privação de liberdade, substituindo a Resolução Conjunta nº 08/2006 e a Resolução Conjunta nº 4761/2011 – GS/SEED, que regulamenta o Processo de Consulta à Comunidade Escolar para a seleção de Diretores e Diretores-auxiliares dos Estabelecimentos de Educação de Jovens e Adultos, da Rede Estadual de Educação Básica do Paraná, que funcionam em parceria com a Secretaria de Estado da Justiça, Cidadania e Direitos Humanos/Departamento Penitenciário.

Ainda em 2011, é publicada em 29 de junho de 2011 a Lei 12.433, que garante a remição da pena pelo estudo, o que incentiva o acesso à escolarização dos detentos.

Art. 126. O condenado que cumpre a pena em regime fechado ou semiaberto poderá remir, por trabalho ou por estudo, parte do tempo de execução da pena.

§ 1º A contagem de tempo referida no *caput* será feita à razão de:

I - 1 (um) dia de pena a cada 12 (doze) horas de frequência escolar - atividade de ensino fundamental, médio, inclusive profissionalizante, ou superior, ou ainda de requalificação profissional - divididas, no mínimo, em 3 (três) dias;

§ 2º As atividades de estudo a que se refere o § 1º deste artigo poderão ser desenvolvidas de forma presencial ou por metodologia de ensino a distância e deverão ser certificadas pelas autoridades educacionais competentes dos cursos frequentados.

§ 5º O tempo a remir em função das horas de estudo será acrescido de 1/3 (um terço) no caso de conclusão do ensino fundamental, médio ou superior durante o cumprimento da pena, desde que certificada pelo órgão competente do sistema de educação.

Art. 129. A autoridade administrativa encaminhará mensalmente ao juízo da execução cópia do registro de todos os condenados que estejam trabalhando ou estudando, com informação dos dias de trabalho ou das horas de frequência escolar ou de atividades de ensino de cada um deles. (BRASIL, 2011, p.1)

Em 2012 é publicado o Plano Estadual de Educação no Sistema Prisional do Paraná, após a participação nas discussões e reflexões no 3º Seminário Nacional pela Educação nas Prisões, realizado em Brasília no mesmo ano. Este plano passa a subsidiar o atendimento escolar nos espaços prisionais. A sua elaboração foi coordenada pela Secretaria de Estado da Educação e pela Secretaria de Estado da Justiça, Cidadania e Direitos Humanos.

Os CEEBJAs participaram com discussões internas, sistematizadas e enviadas para serem incluídas na redação final do plano, o qual também ficou disponibilizado nos portais da Secretaria de Estado da Educação e da Secretaria de Estado da Justiça, Cidadania e Direitos Humanos para sugestões nas discussões e decisões referentes à oferta de educação nas prisões do Paraná.

O Encontro Estadual de Educação nas Prisões que ocorreu em julho de 2012, em Curitiba, teve como objetivo planejar e elaborar coletivamente a versão final do Plano. Após o evento a Comissão de Sistematização finaliza a redação final do Plano Estadual de Educação no Sistema Prisional do Paraná. Esta Comissão foi composta de indicações das instituições parceiras participantes dos encontros e pela Coordenação de Educação de Jovens e Adultos – que responde pela demanda na SEED – e pelo PDI-Cidadania, que coordena a educação, qualificação e profissionalização nos estabelecimentos penais do Estado.

A escola no interior dos presídios deve ter como função o desafio de desconstruir a concepção de que ali é um ambiente de desumanidades e de negação de direitos. A educação no espaço prisional deve ser vista como um precioso mecanismo de valorização das ações que elevam a autoestima do educando jovem, adulto e idoso privado de liberdade. Utilizada como instrumento de resgate da dignidade humana, de desenvolvimento do pensamento reflexivo, da atividade criadora e inovadora, ela possibilitará a construção da autonomia pessoal, preparando-os para a vida em sociedade. (PARANÁ, 2012, p.16)

Em junho de 2012 é criada a Portaria Conjunta nº 276 que disciplina o Projeto da Remição pela Leitura no Sistema Penitenciário Federal. No mesmo ano esta Portaria é regulamentada no Estado do Paraná pela Lei 17.329, que trata da Remição da Pena por Estudo através da Leitura.

Este programa, implantado em todos os estabelecimentos penais, disponibiliza aos apenados alfabetizados, a cada mês, 01 (um) livro de obra literária clássica, científica ou filosófica, inclusive livros didáticos da área de saúde, dentre outros, previamente selecionadas por uma comissão de docentes.

A participação dos apenados é voluntária. A cada 30 dias realizam a leitura de um livro e, para fins de remição, produzem um relatório de leitura e ou resenha, conforme o nível de escolarização. O trabalho escrito é avaliado e conta com um aproveitamento de 00 a 100, a média mínima é 60 para a aprovação.

Ressaltando que, após a leitura do livro, os apenados que possuem o Ensino Fundamental elaboram um relatório de Leitura e aqueles que possuem o Ensino Médio e Superior uma resenha. A escrita é feita em três momentos de forma presencial. Na primeira versão o texto é avaliado pelo professor de Língua portuguesa, num segundo momento é produzida a reescrita e novamente corrigido para elaboração da versão final.

Os Centros Estaduais de Educação Básica para Jovens e Adultos que atendem as Unidades Penais, aos quais o apenado estiver vinculado, encaminharão o Atestado de participação na Remição pela Leitura, com

aproveitamento, bem como a carga horária cumprida, ao Juiz da Vara de Execuções Penais para que este possa acolher a título de remição da pena, contabilizando-se 4 (quatro) dias de remição aos que alcançarem os objetivos propostos.

(Disponível em: <http://www.pdi.justica.pr.gov.br/modules/conteudo/conteudo.php?conteudo=45>. Acesso em: 07/07/2015)

Além da escolarização formal e do Projeto da Remição pela Leitura no Sistema Penitenciário, há a oferta do PDI³⁷ CIDADANIA, que foi institucionalizado pelo DECRETO N° 4021 de 09 de março de 2012, com objetivo de promover a reinserção social dos apenados do Sistema Penal do Estado do Paraná, por meio do ensino formal e profissionalizante; da capacitação e qualificação; por meio da oferta de trabalho; da saúde e da qualidade de vida dentro das Unidades Penais, o programa faz parte do Departamento de Execução Penal – DEPEN da Secretaria de Segurança Pública e Administração Penitenciária do Paraná.

O Programa PDI-Cidadania almeja transformar as prisões em escolas de capacitação profissional que contribuam com a promoção da cultura da paz no Sistema Penal do Estado do Paraná, por meio de: Educação e qualificação profissional;

Observatórios do conhecimento de gestão prisional, de práticas de sustentabilidade, de saúde mental e de práticas jurídicas;

Centrais de resíduos sólidos;

Canteiros produtivos de trabalho;

Associações de proteção e assistência aos condenados;

Cooperativas de trabalho de apenados e egressos;

Arranjos produtivos locais;

Consórcios e parcerias público privado.

(Disponível

em:

<http://www.pdi.justica.pr.gov.br/modules/conteudo/conteudo.php?conteudo=9> Acesso em: 07/07/2015)

Neste mesmo programa é ofertada, por intermédio de edital específico aos pedagogos da SEED que pertencem ao Quadro Próprio do Magistério, a possibilidade de desempenharem a função de Pedagogo de Unidade, tendo em vista que a SEJU apresenta um número limitado destes profissionais e sem concurso em vigor para chamamento, estes pedagogos ficam supridos nos CEEBJAs que

³⁷ PDI Cidadania – O Programa é composto por uma equipe de servidores do Sistema Penitenciário do Paraná, que participam do processo de incubadores para o Desenvolvimento de Competências junto ao Programa, auxiliando a Unidade no Desenvolvimento das tarefas de Planejamento, Programas e Projetos para o Sistema Penal, e, através da CEQP- Coordenação de Educação, Qualificação e Profissionalização objetiva a formação, escolarização, capacitação e profissionalização dos apenados, com ênfase nos estudos do Programa de Educação em Direitos Humanos. (Disponível em: <http://www.pdi.justica.pr.gov.br/modules/conteudo/conteudo.php?conteudo=6>. Acesso em 11/07/2015)

funcionam nas dependências das unidades penais e prestam serviços à unidade penal.

Ainda em 2012 foram criados outros estabelecimentos no Paraná:

1. CEEBJA Wilson Antônio Neduziak (Cascavel);
2. CEEBJA Novos Horizontes (Francisco Beltrão)
3. CEEBJA Helena Kolody (Foz do Iguaçu).
4. Penitenciária Estadual de Cruzeiro do Oeste, autorizadas turmas de Ações Pedagógicas Descentralizadas – APED.
5. Associação de Proteção e Assistência aos Condenados – APAC de Barracão, autorizadas turmas de Ações Pedagógicas Descentralizadas – APED.

Além de todos estes atendimentos, a partir de 2013 o Programa Paraná Alfabetizado da SEED passa a ser ofertado nos estabelecimentos penais do Paraná administrados pela SEJU, por intermédio do Pedagogo da Unidade. O monitor do programa é um encarcerado com grau de escolaridade superior ao Ensino Médio, para atender outros presos nos espaços prisionais de difícil acesso como penitenciárias, prisões, cadeias, delegacias, patronatos, etc.

Em 2014 realizou-se o II Encontro Estadual de Educação nas Prisões do Paraná. No evento foi divulgada a aprovação da Proposta Pedagógica Curricular pelo Conselho Estadual de Educação do Paraná. Esta Proposta combina momentos presenciais com momentos à distância, como experimento pedagógico num período de dois anos, a ser implantado pelos CEEBJAs que atendem alunos em privação de liberdade no estado.

Durante o segundo semestre de 2014 e primeiro bimestre de 2015 os CEEBJAs reestruturam sua Proposta Pedagógica Curricular, para atender o Parecer Bicameral CEE/CEIF/CEMEP Nº 02/14, aprovando-a em 19/03/14 como Experimento Pedagógico, pelo prazo de 02 anos, de acordo com a Deliberação nº 02/10-CEE/PR, encaminhando suas propostas para Conselho Estadual de Educação do Paraná, para análise e aprovação.

Em 20 de julho de 2015 é publicada a Instrução Normativa que estabelece critérios e procedimentos operacionais para a implantação da Proposta Pedagógica

Curricular para a oferta da Educação de Jovens e Adultos nos estabelecimentos penais do Paraná, como experimento pedagógico com duração de dois anos.

Ainda em 2015, após processo de credenciamento é autorizada a APED que funcionava nas dependências da Penitenciária Estadual de Cruzeiro do Oeste passando esta a ter autonomia como CEEBJA Professor João da Luz da Silva Corrêa.

A educação formal ofertada aos alunos privados de liberdade no Paraná é a modalidade de ensino da Educação de Jovens e Adultos – EJA, a qual segue a Proposta Pedagógica Curricular da Educação de Jovens e Adultos do Paraná, Diretrizes Curriculares Estaduais. O atendimento preferencialmente é na organização coletiva, com flexibilidade de horários, organização de tempo escolar, considerando as especificidades de cada unidade prisional e o perfil do aluno. Em cumprimento à nova Instrução Normativa, o atendimento ganha novas possibilidades. Previstas anteriormente com atendimento de 100% presencial, a nova Proposta Pedagógica Curricular viabiliza o atendimento articulado com momentos presenciais e momentos combinados à distância.

Não se pode ter a ingenuidade pedagógica de esperar que a escola seja a única responsável pelas transformações do homem. Muito menos ter a expectativa de que o detento ao seu retorno para o convívio na sociedade, tendo passado por um processo de escolarização no ambiente prisional, esteja efetivamente preparado para a sua reintegração social. E, ainda mais, se houver transformações significativas em sua personalidade e comportamentos, remeter todas as responsabilidades à escola. Entretanto, a escola pode e deve contribuir no processo em que o aluno está recluso, subsidiando com conteúdos construídos historicamente.

No interior das unidades penais as vivências humanas não são construídas a partir de interações muito amistosas e sim dentro de um processo hierárquico no qual todos têm que observar as normas e regras que são estabelecidas com muita clareza e a observância de seu cumprimento é muito criteriosa, envolvendo todas as pessoas que convivem neste ambiente. A disciplina é palavra de ordem do setor de segurança da unidade penal, pela qual todas as atividades desenvolvidas na unidade são autorizadas, acompanhadas, observadas e avaliadas pelo setor.

As escolas no interior das unidades penais não são vistas como uma escola que tem autonomia própria, e sim uma escola que faz parte da unidade e funciona em suas dependências, segue as orientações e determinações do setor de segurança. Toda a ação da escola precisa, primeiro, ser comunicada à chefia de segurança ou superiores, e obter autorização, para depois ser efetivada. Como exemplo, cita-se a inclusão dos alunos nas turmas da escola, a qual depende da aprovação da unidade. Veremos mais adiante como esta disciplina reflete-se sobre o funcionamento interno da escola e organização do trabalho pedagógico.

Foucault que compreende a sociedade sob a perspectiva do controle e as instituições como a prisão e a escola aqui abordadas, como instituições disciplinadoras, pensa sobre a disciplina: “A disciplina procede em primeiro lugar à distribuição dos indivíduos no espaço” e sua vigilância é constante. (2013, p. 137).

A escola funcionando nas dependências das unidades penais também integra esta maquinaria disciplinar, cumpre seu papel de moldar os indivíduos enquanto instituição disciplinadora, mas também é moldada pela instituição disciplinar – a qual está subordinada neste espaço - a “prisão”.

Tudo que se passa dentro de uma unidade penal que possui o monitoramento humano e/ou o monitoramento eletrônico é de conhecimento de todos, como afirma Foucault: “A disciplina é uma anatomia política do detalhe”. (2013, p. 134) No interior da prisão é desencadeado um conjunto de dispositivos de controles sobre o preso: o chamamento dos alunos para as atividades³⁸, a realização da revista corporal e individual para o enfileiramento no momento do deslocamento da galeria até o espaço da atividade, o controle da pisada em ritmo de cadência lento, tudo realizado em critérios pré-estabelecidos, seguindo uma ordem das galerias em que o aluno está alojado até o local da atividade a ser realizada. Este alojamento e deslocamento não são feitos aleatoriamente, ao contrário são realizados segundo critérios estabelecidos pela equipe de segurança que prima pela disciplina e a utiliza como uma ferramenta de poder, separando os corpos para otimizar a segurança e o tempo.

³⁸ Atividades comumente ofertadas na unidade penal – setor de trabalho, escola, solário, atendimento médico ou assistencial e visitas.

A 'disciplina' não pode se identificar com uma instituição nem com um aparelho; ela é um tipo de poder, uma modalidade para exercê-lo, que comporta todo um conjunto de instrumentos, de técnicas, de procedimentos, de níveis de aplicação, de alvos; ela é uma 'física' ou uma 'anatomia' do poder, uma tecnologia." (FOUCAULT, 2013, p.203)

A disciplina dentro das unidades penais objetiva o máximo de eficiência para a realização das atividades, a disciplina penetra nos corpos para extrair o máximo de quantidade de forças de cada um e combiná-las num resultado esperado, são técnicas de treinamento propagados pelo interior deste espaço que viabilizam o cumprimento da própria disciplina. É um tratado do "não" subjetivamente apresentado a todos que ingressam no sistema, funcionários, presos e visitantes: "não pode portar celular", "não pode usar roupas provocativas", "não pode fumar", "não pode comentar assuntos pessoais", "não pode entrar no mérito dos motivos da condenação do preso", "não se pode aproximar do preso", entre outros.

Este conjunto de sinais menores visa moldar as pessoas para o comportamento esperado, ou seja, que não comprometa as normas de segurança da unidade penal e possa melhor utilizar as pessoas que ali trabalham, delas extraíndo o seu potencial profissional.

A disciplina controla o tempo e o corpo, Foucault lembra:

(...) qualidade do tempo empregado: controle ininterrupto, pressão dos fiscais, anulação de tudo o que possa perturbar e distrair; trata-se de constituir um tempo integralmente útil.

(...) o controle disciplinar não consiste simplesmente em ensinar ou impor uma série de gestos definidos; impõe a melhor relação entre um gesto e a atitude global do corpo, que é uma condição de eficácia e de rapidez. (FOUCAULT, 2013, p.145-147)

A escola dentro de sua rotina diária também possui seu tratado do "não", impondo limites comportamentais e atitudinais não só aos alunos, mas também aos seus profissionais da educação, nesta rede de normas e regras existe uma vigilância permanente que controla uns aos outros, uma intrincada relação de observância.

Determinando lugares individuais tornou possível o controle de cada um e o trabalho simultâneo de todos. Organizou uma nova economia do tempo de aprendizagem. Fez funcionar o espaço escolar como uma máquina de ensinar, mas também de vigiar, de hierarquizar, de recompensar. (FOUCAULT, 2013, p.142)

Os profissionais da educação que atuam em escolas que funcionam nas dependências das unidades penais têm o desafio de humanizar um ambiente desumanizador com uma proposta pedagógica que conduza o aluno a construir seu processo de aprendizagem, permita ao aluno voltar-se para seu interior e (re)fabricar-se. Nessas escolas as práticas pedagógicas devem mediar a relação do preso consigo mesmo e com o outro, e ao analisar sua constituição histórica entender as práticas que regulam seu comportamento e o levaram à situação de condenado, despertando sua autoconsciência e autodeterminação, restaurando sua subjetividade. O profissional neste ambiente deve ver o outro como igual, com direito de ser respeitado. Este é o desafio: desenvolver esta proposta pedagógica sob o controle ininterrupto dos olhares hierárquicos do poder disciplinador, porém retirando deste poder, como ensinou Foucault, a sua positividade, na medida do possível tendo em vista a (re)construção da subjetividade dos internos.

4 O CENTRO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO BÁSICA PARA JOVENS E ADULTOS PROFESSOR ODAIR PASQUALINI

Criado em 1972, no Paraná, o Departamento de Educação Complementar visava à elevação educacional por intermédio do exame de suplência³⁹ com objetivo de preparação de mão de obra para o mercado de trabalho. Como não obteve sucesso, pois os índices de baixa escolaridade no estado não apresentaram melhoras significativas o Departamento de Educação Complementar transforma-se no Departamento de Ensino Supletivo e cria os Centros de Estudos Supletivos - CES; o primeiro CES em unidade prisional no estado foi o CES Dr. Mário Faraco que iniciou seu atendimento em 1982.

Os Centros de Estudos Supletivos tinham uma proposta de ensino individualizado com horários flexíveis para atender o aluno trabalhador e exigiam autonomia do aluno no planejamento de seus estudos.

Atualmente denominado Centro de Educação Básica para Jovens e Adultos - CEEBJA, a oferta de estudo é priorizada através da organização coletiva na forma presencial, o aluno pode cursar até quatro disciplinas ao mesmo tempo e oferta Ensino Fundamental e Ensino Médio.

Os CEEBJAs foram criados em quase todas as cidades do Paraná, inclusive no interior de unidades penais, para atender pessoas privadas de liberdade que não concluíram seus estudos.

4.1 O CONTEXTO DE CRIAÇÃO E DESENVOLVIMENTO INSTITUCIONAL

Quando todas as instituições disciplinares⁴⁰ falham e o homem não apresenta um comportamento esperado pelos padrões estabelecidos pela sociedade disciplinar, o pacto social é rompido e há a violação da lei, o homem é sequestrado do convívio social e submetido à privação de liberdade, permanecendo isolado da

³⁹ Exame de Suplência – Destinado a pessoas que não tiveram acesso a Educação Básica na idade própria, ou não deram continuidade aos estudos e pleiteiam certificação.

⁴⁰ Instituições disciplinares – conceito utilizado por Michel Foucault para designar por exemplo: instituições militares, médicas, assistenciais, escolares e industriais.

sociedade, num espaço analítico denominado prisão. Neste sentido Foucault afirma,

O espaço disciplinar tende a se dividir em tantas parcelas quando corpos e elementos há a repartir. É preciso anular os efeitos das repartições indecisas, o desaparecimento descontrolado dos indivíduos, sua circulação difusa, sua coagulação inutilizável e perigosa; tática de antideserção, de antivadiagem, de antiaglomeração. Importa estabelecer as presenças e as ausências, saber onde e como encontrar os indivíduos, instaurar as comunicações úteis, interromper as outras, poder a cada instante vigiar o comportamento de cada um, apreciá-lo, sancioná-lo, medir as qualidades ou os méritos. Procedimentos, portanto, para conhecer, dominar e utilizar. A disciplina organiza um espaço analítico. (FOUCAULT, 2013, p. 138)

Durante o período da vida em que o homem encontra-se privado de liberdade, interno em um espaço disciplinar que objetiva não punir fisicamente pelo seu comportamento antissocial, mas por intermédio da disciplina pretende modelar seu corpo com o propósito de torná-lo útil e dócil. Com esta ação espera-se poder contribuir para que no seu retorno ao convívio social o ex-recluso tenha o comportamento restabelecido positivamente, observando as regras e normas do pacto social construído historicamente pela humanidade.

Neste espaço disciplinar em que a sua presença é conferida a todo o instante, suas ações e reações analisadas ininterruptamente, sua voz ouvida por todos, seus gestos interpretados, enfim o homem entra numa maquinaria que irá esquadriñar todo o seu ser, potencializando seus pontos positivos e neutralizando os negativos. Para Foucault, este sistema disciplinar (2013, p. 133): “visa não unicamente o aumento de suas habilidades, nem tampouco aprofundar sua sujeição, mas a formação de uma relação que no mesmo mecanismo o torna tanto mais obediente quanto é mais útil, e inversamente.” Este pelo menos é o objetivo, na avaliação teórica foucaultiana, do sistema disciplinar. Na prática, quando se trata do sistema disciplinar prisional sabe-se que muitas outras variáveis intervenientes também lhe destinam o fracasso, haja vista a reincidência criminal alta no Brasil.

Segundo dados apontados pelo Relatório de Pesquisa sobre Reincidência

Criminal do Brasil realizado pelo IPEA⁴¹ apresentado em 2015 (BRASIL, 2015) a cada quatro apenados, um é reincidente no Brasil e de acordo com DEPEN-PR⁴² (PARANÁ, 2004) em 2004, 22% da população carcerária era reincidente no Estado do Paraná.

Se no convívio social as instituições disciplinares falharam com as pessoas que se encontram privadas de liberdade, neste fracasso institucional pode-se incluir o insucesso da instituição escolar, tendo em vista que 68% da população carcerária do Brasil em 2014 não possuía o Ensino Fundamental Completo (BRASIL, 2015)⁴³. Na prisão de hoje, além do setor de saúde, de trabalho, de formação profissional, o setor educacional passa a contribuir na fabricação deste novo homem.

A escola apresenta em suas práticas pedagógicas táticas e técnicas comuns às instituições disciplinadoras, controlando e analisando o aluno em todo o processo ensino-aprendizagem, “O corpo humano entra numa maquinaria de poder que o esquadrinha, o desarticula e o recompõe.” (FOUCAULT, 2013, p. 133)

A escola passa a integrar os espaços prisionais, no Brasil, tendo legitimada sua integração na Lei nº 3274 de 1957:

Art. 1º São normas gerais de regime penitenciário, reguladoras da execução das penas criminais e das medidas de segurança detentivas, em todo o território nacional,

XIII A educação moral, intelectual, física e profissional dos sentenciados.

Art. 22. Tõda à educação dos sentenciados (art. 1º, inciso XIII), levando-se-lhes em conta os índices psico-pedagógicos (art. 9º) e orientada a sua vocação na escolha de uma profissão útil, objetivará readaptá-los ao meio social.

Parágrafo único. Nêsse sentido serão organizados os respectivos programas, de modo que a educação intelectual, artística, profissional e física se processem em equilíbrio no desenvolvimento eugênico das

⁴¹ IPEA – Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada. Pesquisa disponível em: http://www.ipea.gov.br/portal/images/stories/PDFs/relatoriopesquisa/150611_relatorio_reincidencia_criminal.pdf

⁴² DEPEN – Departamento Penitenciário do Estado/Paraná. Pesquisa disponível em: http://www.depen.pr.gov.br/arquivos/File/perfil_presos.pdf

⁴³ Dados obtidos em BRASIL, Ministério da Justiça, INFOPEN – Levantamento Nacional de Informações Penitenciárias, banco de dados nacional que contém informações de todas as unidades prisionais brasileiras, atualizada pelos gestores dos estabelecimentos desde 2004. Disponível em: <http://www.justica.gov.br/noticias/mj-divulgara-novo-relatorio-do-infopen-nesta-terca-feira/relatorio-versao-web.pdf>. Acesso em: 10/07/2015

faculdades mentais em consonância com a saúde e fortalecimento do corpo.

Art. 23. Na educação moral dos sentenciados, infundindo-se-lhes hábitos de disciplina e de ordem, também se compreendem os princípios de civismo e amor à Pátria, bem como os ensinamentos de religião, respeitada, quanto a êstes, a crença de cada qual.

Art. 24. Quando pela, classificação dos sentenciados (v e t a d o) se registrar a presença de retardados mentais, dar-se-lhes-á, em curso separado, e em estabelecimentos ou pavilhão à parte, a educação compatível com as suas faculdades. (disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/1950-1969/L3274.htm acesso em: 25/10/2015) [sic]

Atualmente está em vigor a Lei de Execução Penal nº 7210 de 1984, que prevê a educação formal no sistema prisional no capítulo II, Da Assistência, seção V, Da Assistência Educacional, se encontra nos artigos 17 a 21:

Art. 17. A assistência educacional compreenderá a instrução escolar e a formação profissional do preso e do internado.

Art. 18. O ensino de 1º grau será obrigatório, integrando-se no sistema escolar da Unidade Federativa.

Art. 19. O ensino profissional será ministrado em nível de iniciação ou de aperfeiçoamento técnico.

Parágrafo único. A mulher condenada terá ensino profissional adequado à sua condição.

Art. 20. As atividades educacionais podem ser objeto de convênio com entidades públicas ou particulares, que instalem escolas ou ofereçam cursos especializados.

Art. 21. Em atendimento às condições locais, dotar-se-á cada estabelecimento de uma biblioteca, para uso de todas as categorias de reclusos, provida de livros instrutivos, recreativos e didáticos.

(Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L7210.htm, acesso em: 12/08/2015)

A escola no interior da unidade prisional vem “recompôr” o que na idade certa não “compôs”, a educação formal, idade/série/ano. No entanto, o processo de escolarização formal vai além desta garantia de direito e se torna uma forte aliada no processo de fabricação deste novo homem, pois para se obter um corpo dócil e útil o

homem precisa ser exercitado para docilidade e utilidade. Foucault analisa alguns destes aspectos disciplinares presentes na escola para o controle da atividade:

- 1) *o horário*: (...) nas escolas elementares, a divisão do tempo se torna cada vez mais esmiuçante; as atividades são cercadas o mais possível por ordens a que se tem que responder imediatamente.
(...) O tempo medido e pago deve ser também um tempo sem impureza nem defeito, um tempo de boa qualidade, e durante todo o seu transcurso o corpo deve ficar aplicado ao exercício.
- 2) *a elaboração temporal do ato*: (...) O tempo penetra o corpo, e com ele todos os controles minuciosos do poder.
- 3) *Donde o corpo e o gesto postos em correlação*: (...) No bom emprego do corpo, que permite um bom emprego do tempo, nada deve ficar ocioso ou inútil: tudo deve ser chamado a formar o suporte do ato requerido.
- 4) *A articulação corpo-objeto*: (...) a escola mútua também foi disposta como um aparelho para intensificar a utilização do tempo; sua organização permitia desviar o caráter linear e sucessivo do ensino do mestre; regulava o contraponto de operações feitas, ao mesmo tempo, por diversos grupos de alunos sob a direção dos monitores e dos adjuntos, de maneira que cada instante que passava era povoado de atividades múltiplas, mas ordenadas; e por outro lado o ritmo imposto por sinais, apitos, comandos impunha a todos normas temporais que deveriam ao mesmo tempo acelerar o processo de aprendizagem e ensinar a rapidez como uma virtude. (...) O corpo, tornando-se alvo dos novos mecanismos do poder, oferece-se a novas formas de saber. (FOUCAULT, 2013, p. 144-149)

A escola que se utiliza destas táticas e técnicas no processo ensino-aprendizagem colabora com os interesses do sistema penal, que é a expectativa de ressocialização do preso, esperando que este ao retornar à sociedade apresente características pessoais melhores daquelas do seu ingresso, inclusive com relação à formação educacional, dando-lhe melhores condições de participação na vida social.

Assim, dentro deste espírito e atendendo as necessidades regionais, em 2003 o Estado do Paraná inaugura a penitenciária no município de Ponta Grossa, denominada Penitenciária Estadual de Ponta Grossa, com capacidade para 490 presos em Regime Fechado.

No mesmo ano a Secretaria de Estado da Educação, no uso de suas atribuições legais, com base na Resolução Conjunta nº 02/04 SEED/SEJU/SETP (Secretaria Estadual da Educação / Secretaria Estadual da Justiça / Secretaria do Trabalho e Promoção Social), regulamenta o Processo Seletivo para professores

estatutários ministrarem aulas no PAC (Posto Avançado do Centro Estadual de Educação Básica para Jovens e Adultos – Professor Paschoal Salles Rosa), para funcionar nas dependências da Penitenciária Estadual de Ponta Grossa.

Esta penitenciária foi planejada com uma arquitetura própria para atender a educação formal no interior da penitenciária. As aulas iniciaram-se no mês de setembro de 2003, com duas turmas do Ensino Fundamental – Fase I e quatro turmas do Ensino Fundamental – Fase II (duas sendo de História e duas de Português), na modalidade de EJA, ofertando as disciplinas através de módulos, na organização semipresencial⁴⁴.

A arquitetura planejada para a edificação da escola segue a descrição do “*Panóptico*” criada por Bentham⁴⁵, analisada por Foucault,

O *Panóptico* de Bentham é a figura arquitetural dessa composição. O princípio é conhecido: na periferia uma construção em anel; no centro, uma torre: esta é vazada de largas janelas que se abrem sobre a face interna do anel; a construção periférica é dividida em celas, cada uma atravessando toda a espessura da construção; elas têm duas janelas, uma para o interior, correspondendo às janelas da torre; outra, que dá para o exterior, permite que a luz atravesse a cela de lado a lado. Basta então colocar um vigia na torre central, e em cada cela trancar um louco, um doente, um condenado, um operário ou um escolar. (FOUCAULT, 2013, p.190)

A escola apresenta a seguinte estrutura arquitetônica, uma edificação com janelas em toda a sua volta, pois se pode ver de fora o que acontece no seu interior, com quatro salas de aula, com circuito de monitoramento eletrônico de filmagem e sistema de abertura de portas, que é acompanhado por um controle geral externo. As salas são distribuídas: duas à direita e duas à esquerda separadas por um corredor onde permanece o funcionário responsável pelo serviço de segurança, denominado agente penitenciário, que com o olhar atento faz o monitoramento durante todo o período, interrompendo o aluno e/ou o professor se julgar necessário.

⁴⁴ Semipresencial - 30% da carga horária total do curso na forma presencial e 70% não-presencial.

⁴⁵ J. Bentham idealizou e desenhou em 1785 um centro penitenciário denominado Panóptico. O conceito do desenho permite a um vigilante observar todos os prisioneiros sem que estes possam saber se estão ou não sendo observados.

FIGURA 1 - IMAGEM DE SALA DE AULA NO CEEBJA “PROFESSOR ODAIR PASQUALINI, NA PENITENCIÁRIA ESTADUAL DE PONTA GROSSA, REGIME FECHADO, S/D



Fonte: Arquivo do CEEBJA Professor Odair Pasqualini.

No final do corredor tem uma estrutura isolada construída de policarbonato que possibilita ver tudo e ser visto por todos, denominada controle interno, onde permanece um agente penitenciário que controla a porta de acesso à escola por acionamento eletrônico. Com esta estrutura arquitetônica todos são vistos e vigiados, o aluno é impedido de comunicar-se com os colegas, o professor é monitorado na sua prática pedagógica e o agente penitenciário é vigiado na sua atitude profissional.

Daí o efeito mais importante do Panóptico: induzir no detento [neste caso em todos que permanecem no interior da edificação] um estado consciente e permanente de visibilidade que assegura o funcionamento automático do poder. Fazer com que a vigilância seja permanente em seus efeitos, mesmo se é descontínua em sua ação; que a perfeição do poder tenda a tornar

inútil a atualidade de seu exercício; que esse aparelho arquitetural seja uma máquina de criar e sustentar uma relação de poder independente daquele que o exerce: enfim que os detentos se encontrem presos numa situação de poder de que eles mesmos são os portadores. Para isso, é ao mesmo tempo excessivo e muito pouco que o prisioneiro seja observado sem cessar por um vigia: muito pouco, pois o essencial é que ele se saiba vigiado; excessivo, porque ele não tem necessidade de sê-lo efetivamente. (FOUCAULT, 2013, p. 191)

Este ritual de vigilância constante desperta em todos os personagens do interior da edificação a certeza de que todas as ações, reações, palavras pronunciadas, gestos feitos, olhares insinuantes estão sendo controlados e analisados pelas pessoas internas ao espaço físico ou externamente pelos agentes penitenciários que observam pelo monitoramento eletrônico.

No início de 2004, a escola atendia aproximadamente 120 alunos distribuídos em seis turmas, sendo necessária a ampliação da demanda dos professores já selecionados para: quatro turmas do I Segmento do Ensino Fundamental, cinco turmas do II Segmento do Ensino Fundamental (sendo duas de Português e três de História) e uma turma do Ensino Médio (História). Com esta ampliação a escola passa a atender aproximadamente 200 alunos, sendo que cada turma poderia ser composta por no máximo 20 alunos.

Considerando 20 alunos por turma, no Regime Fechado que possuía quatro salas de aula, a escola passa a atender por período aproximadamente 80 alunos, monitorados por dois, três ou no máximo quatro agentes penitenciários, pois a técnica da vigilância, da visibilidade também proporciona economia, considerando que:

O poder disciplinar, graças a ela, torna-se um sistema “integrado”, ligado do interior à economia e aos fins do dispositivo onde é exercido. (...) permite ao poder disciplinar ser absolutamente indiscreto, pois está em toda a parte e sempre alerta, pois em princípio não deixa nenhuma parte às escuras e controla continuamente os mesmos que estão encarregados de controlar; e absolutamente “discreto”, pois funciona permanentemente e em grande parte em silêncio. A disciplina faz “funcionar” um poder relacional que se autossustenta por seus próprios mecanismos e substitui o brilho das manifestações pelo jogo ininterrupto dos olhares calculados. (FOUCAULT, 2013, p. 170)

Em maio do mesmo ano, de acordo com a Resolução Conjunta nº02/04 SEED/SEJU/SETP, foi regulamentado o Processo Seletivo para professores estatutários, objetivando suprir demanda nas disciplinas do Ensino Fundamental – Fase I, Ensino Fundamental – Fase II (Português, Matemática e Educação Física), Ensino Médio (Matemática e Educação Física) e Coordenação Itinerante.

No mês de julho de 2004, o PAC da Penitenciária Estadual de Ponta Grossa passa atender a seis turmas do I Segmento do Ensino Fundamental, oito turmas do II Segmento do Ensino Fundamental e duas turmas do Ensino Médio.

Com a ampliação das demandas e do número de alunos, a Coordenadora Itinerante com a colaboração dos professores integrantes do PAC inicia o processo de criação da escola em 2004.

Em 30 de junho de 2005, a Resolução nº1717/05 cria, autoriza e reconhece o funcionamento do Centro Estadual de Educação para Jovens e Adultos “Penitenciária Estadual de Ponta Grossa” – Ensino Fundamental e Médio; que passa a funcionar nas dependências da Penitenciária Estadual de Ponta Grossa, escola situada na Rua Batuíra s/nº, Santa Maria, do município de Ponta Grossa, sob a responsabilidade do Núcleo Regional de Educação de Ponta Grossa, mantido pelo Governo Estadual do Paraná.

A mesma Resolução Conjunta, já citada, nº 02/04 SEED/SEJU/SETP e o Edital nº 43/05 – DG/SEED de 01 de setembro de 2005 regulamentam o processo seletivo para direção e o Edital nº 45/05 – DG/SEED regulamenta a função de secretário, ampliando assim as demandas no CEEBJA da Penitenciária Estadual de Ponta Grossa.

A equipe de profissionais que integra a escola não satisfeita com a denominação da escola estabelecida pela direção da unidade penal solicita a alteração, então com a Resolução nº 2848/05 de 26/10/05, o CEEBJA Penitenciária Estadual de Ponta Grossa, passa a denominar-se “CEEBJA Professor Odair Pasqualini”, em homenagem ao Professor Odair Pasqualini, educador que dedicou anos de sua vida à educação dos jovens e adultos no município de Ponta Grossa, preocupado com a educação dos excluídos e que incentivava aos jovens e adultos

para retornarem aos estudos, objetivando a sua participação ativamente na sociedade letrada em que vivem.

FIGURA 2 - PLACA DE INAUGURAÇÃO DO CEEBJA “PROFESSOR ODAIR PASQUALINI, NA PENITENCIÁRIA ESTADUAL DE PONTA GROSSA, 2005



Fonte: Arquivo do CEEBJA Professor Odair Pasqualini.

A escola sob o olhar de Foucault é uma instituição disciplinar,

Determinando lugares individuais tornou possível o controle de cada um e o trabalho simultâneo de todos. Organizou uma nova economia do tempo de aprendizagem. Fez funcionar o espaço escolar como uma máquina de ensinar, mas também de vigiar, de hierarquizar, de recompensar. (FOUCAULT, 2013, p.142)

As instituições disciplinares produziram uma maquinaria de controle que funcionou como um microscópio do comportamento. (FOUCAULT, 2013, p. 167)

Mas esta conotação fica mais evidente dentro do sistema penitenciário, pois além dos conteúdos previstos nas Diretrizes e Bases para a Educação Nacional, Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos, Diretrizes Curriculares Estaduais para a Educação de Jovens e Adultos e as Diretrizes Nacionais para a oferta de educação para jovens e adultos em situação de privação de liberdade, nos estabelecimentos penais a escola com suas práticas pedagógicas produz discursos e reproduz técnicas, táticas e estratégias de controle disciplinar sobre os alunos.

Estas relações de micropoderes estão impregnadas nas ações do professor, o qual também é fabricado pelas relações de micropoderes produzidos pelo sistema social e pelo sistema penal. Para a manutenção da ordem social o homem produziu normas sociais estabelecidas e aceitas pelos participantes. É o pacto social e no interior das instituições são acordados pactos, objetivando um homem disciplinado e útil para a instituição.

Na obediência das normas e procedimentos de segurança, a escola espera que todo este ritual de observância da ordem interna venha contribuir para o processo de ressocialização do preso, assim contribuindo para a manutenção da ordem social.

O CEEBJA Professor Odair Pasqualini, nesta conjuntura atendia o período matutino e vespertino na Penitenciária Estadual de Ponta Grossa – PEPG e iniciava o atendimento também no Centro de Regime Semiaberto de Ponta Grossa – CRAPG.

FIGURA 3 - IMAGEM DO CEEBJA “PROFESSOR ODAIR PASQUALINI, NA PENITENCIÁRIA ESTADUAL DE PONTA GROSSA, REGIME SEMIABERTO, S/D



Fonte: Arquivo do CEEBJA Professor Odair Pasqualini.

O espaço utilizado pela escola no Centro de Regime Semiaberto de Ponta Grossa no início era um barracão sem divisória no seu interior, utilizado para visita nos finais de semana, sem monitoramento eletrônico, mas com monitoramento dos agentes penitenciários para manter a disciplina prisional. Segundo Foucault (2013, p. 165): “O exercício da disciplina supõe um dispositivo que obrigue pelo jogo de olhar: um aparelho onde as técnicas que permitem ver induzam a efeitos de poder, e onde, em troca, os meios de coerção tornem claramente visíveis aqueles sobre quem se aplicam.”

FIGURA 4 - IMAGEM DE SALA DE AULA NO CEEBJA “PROFESSOR ODAIR PASQUALINI, NA PENITENCIÁRIA ESTADUAL DE PONTA GROSSA, REGIME SEMIABERTO, S/D



Fonte: Arquivo do CEEBJA Professor Odair Pasqualini.

Os alunos atendidos no Regime Semiaberto, em sua maioria, são oriundos do Regime Fechado, os quais passaram por um período de suas vidas, sujeitados pelas técnicas e táticas do poder disciplinar mais rígido no sistema fechado; e agora, no sistema penal semiaberto, já conquistaram uma relativa liberdade, podendo inclusive trabalhar fora do sistema penal, durante o dia, retornando para o sistema à noite, assim têm também a perspectiva de um comportamento mais próximo aos alunos das escolas regulares de fora do sistema penal. Por este motivo não há monitoramento eletrônico.

Segundo Foucault o poder disciplinar, “a disciplina ‘fabrica’ indivíduos; ela é a técnica específica de um poder que toma os indivíduos ao mesmo tempo como objetos e como instrumentos de seu exercício.” (FOUCAULT, 2013, p. 164)

O aluno incorpora no seu comportamento um estado de consciência de visibilidade constante, o que assegura os efeitos do poder disciplinador por todo o tempo que ele permanece sequestrado pelo sistema penal. A submissão é constante, pois a vigilância constante instala no aluno um estado de persuasão que ele próprio realiza a vigilância sobre si mesmo, incorporando as regras e normas estabelecidas tanto para sistema penal como para o sistema educacional.

Em dezembro de 2005 são supridas as demandas de Ensino Fundamental Fase I; Ensino Fundamental e Médio as disciplinas de Educação Artística; Inglês; Língua Portuguesa; Biologia; Química e Ciências, amparadas pela mesma Resolução Conjunta nº 02/2004 SEED/SEJU/SETP e Edital n.º 65/2005.

O Edital n.º 20/2006 – DG/SEED e a Resolução Conjunta nº02/04 SEED/SEJU/SETP regulamentam o processo seletivo para suprir as funções de Técnico Administrativo e Auxiliar de Serviços Gerais para o CEEBJA Odair Pasqualini. Assim, no dia 15 de março de 2006 é suprida a demanda de Técnico Administrativo e no dia 20 de março do mesmo ano a demanda de Auxiliar de Serviços Gerais.

Em abril de 2007 foram selecionados pelo Edital n.º 63/2007 DG/SEED os professores de Filosofia e Sociologia do Ensino Médio, tendo em vista o retorno dessas disciplinas nas escolas do Ensino Regular e também de Educação de Jovens e Adultos, com amparo na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional n.º 9394/96.

Em 2007 o CEEBJA Professor Odair Pasqualini passa a atender também o período noturno, objetivando a oferta da escolarização formal para os alunos trabalhadores do Centro de Regime Semiaberto de Ponta Grossa – CRAPG.

Em 2008 a escola passa por processo de eleição para diretor, regulamentada pelo Edital nº 185/2008 – DG/SEED.

Pelo Edital nº 168/2008 DG/SEED é suprida uma demanda de I Segmento do Ensino Fundamental, com validade até dezembro do mesmo ano. Com o aumento da demanda de alunos do I Segmento do Ensino Fundamental e a não prorrogação do Edital nº 168/2008 DG/SEED, em 2009, foram ofertados pelo Edital

nº 162/2009 DG/SEED, três demandas de I Segmento do Ensino Fundamental, sendo supridas duas pela ausência de candidatos.

Em 2011, com base na Resolução Conjunta nº 01/2011 – SEED / SEJU / SECJ (Secretaria Estadual da Educação / Secretaria Estadual da Justiça / Secretaria da Criança e Juventude), o edital nº 64/2011 DG/SEED oferta para o Ensino Fundamental – Fase I - 40 horas, para o Ensino Fundamental e Ensino Médio – as disciplinas Arte, Biologia, Ciências e Inglês com 10 horas cada. Professor Pedagogo com 20 horas e 40 horas para Agente Educacional II, sendo que não houve nenhum professor classificado para a disciplina de Arte e as demais demandas foram supridas. No mesmo ano a escola passa novamente por processo de eleição para diretor, regulamentada pela Resolução nº 4761/2011 – DG/SEED.

A Secretaria de Estado da Educação em conjunto com a Secretaria de Justiça, Cidadania e Direitos Humanos publica em 2012 o edital nº 01/2012 DG/SEED, com objetivo de suprir a função de Pedagogo das Unidades Penais do Estado, para profissionais do Quadro Próprio do Magistério – QPM, que estão vinculados aos estabelecimentos responsáveis pela oferta da Educação de Jovens e Adultos a educandos em privação de liberdade, nas Unidades Penais do Estado do Paraná. Para o CEEBJA Professor Odair Pasqualini, são ofertadas 40 horas para atender a Penitenciária Estadual de Ponta Grossa – PEPG e 40 horas para atender o Centro de Regime Semiaberto de Ponta Grossa – CRAPG, com atribuições gerais do Pedagogo previstas no Anexo IV do presente edital.

Para estes profissionais que ingressaram na unidade, entre as atribuições que lhe são estabelecidas no edital constam o auxílio ao serviço de segurança da unidade penal, na seleção dos alunos para ingressarem na escola, embora o direito à escolarização esteja previsto na Lei de Execução Penal nº 7210 de 1984 - LEP, no sistema penal este direito ainda é visto como uma regalia, que depende de alguns fatores para ser efetivado,

Art. 55. As recompensas têm em vista o bom comportamento reconhecido em favor do condenado, de sua colaboração com a disciplina e de sua dedicação ao trabalho.

Art. 56. São recompensas:

I - o elogio;

II - a concessão de regalias.

Parágrafo único. A legislação local e os regulamentos estabelecerão a natureza e a forma de concessão de regalias.

(BRASIL, 1984, disponível em:
http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L7210.htm, acesso em
 12/08/2015)

Foucault traz sua contribuição, quando analisa os recursos para o adestramento, entre eles o exame:

O exame combina as técnicas da hierarquia que vigia e as da sanção que normatiza. É um controle normalizante, uma vigilância que permite qualificar, classificar e punir.

(...) o exame abre duas possibilidades que são correlatas: a constituição do indivíduo como objeto descritível, analisável, não contudo para reduzi-lo a traços específicos”, como fazem os naturalistas a respeito dos seres vivos; mas para mantê-lo em seus traços singulares, em sua evolução particular, em suas aptidões ou capacidades próprias, sob o controle de um saber permanente; e por outro lado a constituição de um sistema comparativo que permite a medida de fenômenos globais, a descrição de grupos, a caracterização de fatos coletivos, a estimativa dos desvios dos indivíduos entre si, sua distribuição numa “população”.

(...) O exame está no centro dos processos que constituem o indivíduo como efeito e objeto de poder, como efeito e objeto de saber. (FOUCAULT, 2013, p. 177- 183)

O exame dentro do sistema penal segue o ritual da escrita disciplinar. São registradas em relatório individual todas as faltas disciplinares cometidas, cursos profissionalizantes dos quais o detento participou, as implantações no setor de trabalho, o período que participou na educação formal. Este ritual segue o preso dia por dia por uma escrita ininterrupta que poderá lhe render a clausura, se o comportamento esperado não for atingido ou se a autorização para participar de todas “as regalias” for contrariada em sua expectativa enfim, a escritura dá conta dos objetivos a que se propõe se o processo de subjetivação disciplinar está sendo observado.

Em 2013, o edital nº 12/2013 – DG/SEED, estabelece a regulamentação para o Processo de Seleção de servidores da Secretaria de Estado da Educação – SEED, com a finalidade de suprir demandas e compor cadastros-reserva de Professores e Agentes Educacionais II. O cadastro de reserva tem por finalidade a substituição de professores e agentes educacionais em período de licença prêmio, afastamento para a função de gestor escolar e tratamento de saúde. Foram supridas neste edital as vagas das disciplinas do Ensino Fundamental e Médio de Arte e Geografia e a disciplina de Português, com o objetivo de atender o Projeto de Remição pela Leitura; como também um Agente Educacional II.

O Projeto Remição pela Leitura, fundamentado pela Lei nº 17.329, de 08/10/2012, institui a “Remição pela Leitura” nos Estabelecimentos Penais do Estado do Paraná, como meio de viabilizar a remição da pena por estudo, prevista na Lei Federal nº 12.433, de 29 de junho de 2011. Estabelece o direito ao conhecimento, à educação, à cultura e ao desenvolvimento da capacidade crítica, por meio da leitura e da produção de textos e, por conseguinte, possibilita a remição pelo estudo. O projeto inicia com atendimento no primeiro semestre de 2013, na Penitenciária Estadual de Ponta Grossa – PEPG e no Centro de Regime Semiaberto de Ponta Grossa – CRAPG e, no segundo semestre de 2014, na Cadeia Pública Hildebrando de Souza de Ponta Grossa – CPHS-PG.

Em 2014 o Sistema Penal do Paraná passa por vários episódios de motim e rebelião nas cadeias públicas e penitenciárias do estado, resultando em mortes e em trauma emocional. O clima de insegurança entre os funcionários responsáveis pela segurança reflete-se em todo o estado. A Penitenciária de Ponta Grossa foi exceção nestes episódios, mas algumas medidas foram tomadas para preservar a integridade física dos funcionários da unidade penal e da escola. No Regime Fechado foram instaladas grades, separando o professor dos alunos, o número de alunos por turma foi reduzido de 20 para 10 alunos; no Regime Semiaberto foi suspenso o turno noturno, os alunos trabalhadores ficaram sem escola.

Os professores do Regime Fechado acostumados a atender os alunos na carteira, esclarecendo dúvidas, precisaram se adaptar à nova estrutura.

FIGURA 5 - IMAGEM DA SALA DE AULA DO REGIME FECHADO, APÓS INSTALAÇÃO DE GRADES DE SEGURANÇA, 2014



Fonte: Arquivo do CEEBJA Professor Odair Pasqualini.

No segundo semestre de 2014 a escola começa a atender a escolarização formal na Cadeia Pública Hildebrando de Souza de Ponta Grossa – CPHS-PG, com uma turma de Ensino Fundamental Fase I e o Projeto Remição pela Leitura, em uma sala de aula adaptada, pequena e sem ventilação. No segundo semestre de 2015 foi construída uma sala de aula com recursos da comunidade e do Fundo Rotativo da Escola, a oferta é ampliada para o Ensino Fundamental – Fase I para três turmas, sendo uma ofertada no período noturno. Inicia a oferta do Ensino Fundamental – Fase II e Ensino Médio nas disciplinas de Geografia e Arte no período matutino e vespertino.

FIGURA 6 - IMAGEM DE CONVITE PARA INAUGURAÇÃO DA SALA DE AULA, 2015



Fonte: Arquivo do CEEBJA Professor Odair Pasqualini.

No dia da inauguração da escola estiveram presentes os representantes da Secretaria de Estado da Educação do Paraná - SEED e da Secretaria de Estado da Segurança Pública e Administração Penitenciária do Paraná – SESP, embora o estado não tivesse participação financeira direta na obra, a não ser pela utilização do fundo rotativo da escola.

Em 2015 a escola inicia a implantação da Proposta Pedagógica Curricular para a oferta de Educação de Jovens e Adultos nos Estabelecimentos Penais do Paraná, como Experimento Pedagógico de acordo com a Deliberação 01/10 CEE-PR.

A nova Proposta Pedagógica Curricular oferta para o Ensino Fundamental – Fase II e Ensino Médio, além da forma presencial, a possibilidade de ser realizada a oferta num combinado de momento presencial com momentos à distância, considerando as singularidades da aprendizagem presencial e da aprendizagem à distância mediada pelas TIC, não como oposição ou substitutivas uma da outra, mas

como ações complementares. A oferta do combinado presencial com momentos à distância atende alunos que por motivo de segurança, acessibilidade, excesso de demanda, dentre outros, não puderem ser atendidos na forma presencial, seja na organização coletiva ou individual. Para a forma combinada com momentos à distância, serão respeitadas as porcentagens estabelecidas nas matrizes curriculares.

O CEEBJA - Professor Odair Pasqualini, por intermédio da modalidade de Educação de Jovens e Adultos, completa dez anos em 2015 e vem contribuir para garantir o direito humano subjetivo, previsto na legislação brasileira e proposta de política pública e execução penal, que é a apropriação da educação formal, contribuindo para a formação cidadã do aluno preso nas unidades penais do município de Ponta Grossa; Penitenciária Estadual de Ponta Grossa – PEPG, Centro de Regime Semiaberto de Ponta Grossa – CRAPG e Cadeia Pública Hildebrando de Souza de Ponta Grossa – CPHS-PG.

Contribuiu-se assim para que o aluno exerça sua cidadania e construa seu projeto de vida para além da escola e além da prisão.

4.2 ESTRUTURA E ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO PEDAGÓGICO DA INSTITUIÇÃO EDUCATIVA

O CEEBJA – Professor Odair Pasqualini funciona nas dependências da Penitenciária Estadual de Ponta Grossa, atende alunos em privação de liberdade, internos do sistema penal do Paraná no Município de Ponta Grossa, oferta a educação formal em três unidades penais:

- Penitenciária Estadual de Ponta Grossa com Regime Fechado - PEPG, para o sexo masculino, atende o Ensino Fundamental – Fase I e Fase II e Ensino Médio em quatro salas de aula no turno matutino e vespertino.

- Centro de Regime Semiaberto de Ponta Grossa com Regime Semiaberto - CRAPG, para o sexo masculino, atende o Ensino Fundamental – Fase I e Fase II e Ensino Médio em três salas de aula no turno vespertino.

- Cadeia Pública Hildebrando de Souza de Ponta Grossa – CPHS, para o sexo masculino e feminino, atende o Ensino Fundamental – Fase I e Fase II e Ensino Médio em uma sala de aula no turno matutino, vespertino e noturno.

4.2.1 Estrutura de ensino

O trabalho pedagógico é desenvolvido por uma equipe de funcionários da SEED e da SESP, constituída pelo Conselho Escolar, Associação de Professores e Funcionários, Equipe de Direção, Conselho de Avaliação da Educação de Jovens e Adultos, Equipe Pedagógica, Equipe Docente, Equipe de Agente Educacional I e Agente Educacional II e Equipe de Agente Penitenciário.

O Projeto Político-Pedagógico foi aprovado pelo Parecer nº 347/2014 para oferta da educação formal na modalidade de Educação de Jovens e Adultos para o Ensino Fundamental Fase I⁴⁶– II⁴⁷ e Ensino Médio, compreendendo a Educação Básica e o Ato Administrativo nº 513/2014 legitima o Regimento Escolar.

A Proposta Pedagógica Curricular é na modalidade de ensino da Educação de Jovens e Adultos – EJA, que, segundo a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBN nº 9394/96, no artigo 37, “será destinada àqueles que não tiveram acesso ou continuidade de estudos no ensino fundamental e médio na idade própria”.

A estrutura do funcionamento segue as normativas estabelecidas pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9394/96, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos e Parecer nº 11/2000, comum a todos os estabelecimentos de ensino que ofertam a modalidade de educação para jovens e adultos no Brasil. Para seu atendimento no interior do sistema penal observa a Lei de Execução Penal nº 7210/1984, que garante proteção ao preso quanto à assistência à educação.

⁴⁶ Ensino Fundamental – Fase I – compreende a Educação Básica do 2º ao 5º ano.

⁴⁷ Ensino Fundamental – Fase II – compreende a Educação Básica do 6º ao 9º ano.

4.2.2 Organização didática pedagógica

No ensino Fundamental Fase I, os conteúdos escolares estão organizados por Áreas do Conhecimento, conforme dispostas na Matriz Curricular, (anexo E) em concordância com as Diretrizes Curriculares Nacionais, contidas nos Pareceres n.º 02 e 04/98-CEB/CNE para o Ensino Fundamental e com as Deliberações n.º 01/06, n.º 04/06, n.º 07/06 e n.º 03/08, todas do Conselho Estadual de Educação.

No Ensino Fundamental Fase II e Médio, os conteúdos escolares estão organizados por disciplinas conforme dispostas nas Matrizes Curriculares, (anexos F e G) em concordância com as Diretrizes Curriculares Nacionais, contidas nos Pareceres n.º 02 e 04/98-CEB/CNE para o Ensino Fundamental e Resolução n.º 03/98 e 03/10 e Parecer n.º 15/98 - CEB/CNE para o Ensino Médio e com as Deliberações n.º 01/06, n.º 04/06, n.º 07/06 e n.º 03/08, 05/10 todas do Conselho Estadual de Educação.

Em 2015 é implantado um experimento pedagógico por um período de dois anos, com a oferta de momentos presenciais⁴⁸ e momentos combinados a distância⁴⁹, regulamentado pelas Diretrizes Nacionais para a Oferta da Educação em Estabelecimentos Penais, aprovadas pela Resolução n.º 3, de 11 de março de 2009, do Conselho Nacional de Política Criminal e Penitenciária (CNPCCP), que foram homologadas pelo Ministério da Educação por meio da Resolução n.º 2, de 19 de maio de 2010, do Conselho Nacional de Educação (CNE), atendendo às peculiaridades de tempo, espaço e rotatividade da população carcerária como também as especificidades de cada regime prisional. Esta proposta pretende garantir a efetivação do processo educativo de qualidade, no sistema penal, objetivando a transformação de uma sociedade excludente. Os alunos pertencentes à escola apresentam um sentimento de desesperança na situação presente, com falta de perspectiva futura, pois apresentam escolaridade baixa e precisam de uma formação educacional.

⁴⁸ Momentos presenciais – realizados em sala de aula.

⁴⁹ Momentos combinados a distância – realizados no alojamento/cela.

4.2.2.1 Organização Coletiva

Ofertada aos alunos em privação de liberdade por meio de um cronograma que estipula o período, dias e horário das aulas, com previsão de início e término de cada disciplina, oferece ao educando a integralização do currículo. A mediação pedagógica, nessa oferta, ocorre priorizando o encaminhamento dos conteúdos de forma coletiva, na relação professor-aluno e considera os saberes adquiridos na história de vida de cada aluno e no redirecionamento desses saberes com o objetivo de possibilitar a reinserção social do apenado e, principalmente, garantir a sua plena cidadania. A organização coletiva destinar-se-á, preferencialmente, àqueles que possuem autorização e liberação da instância penitenciária para frequentar com regularidade as aulas, a partir de um cronograma pré-estabelecido.

4.2.2.2 Organização Individual

Destinada aos alunos que não têm possibilidade de frequentar com regularidade as aulas, devido às especificidades de cada medida e/ou regime prisional, às peculiaridades de tempo e espaço da unidade penal e à rotatividade da população carcerária. É destinada, também, aos que foram matriculados mediante classificação, aproveitamento de estudos ou que foram reclassificados ou desistentes quando não há, no momento em que sua matrícula é reativada, turma organizada coletivamente para a sua inserção. Esta organização é programada pela escola e oferecida aos alunos por meio de um cronograma que estipula os dias e horários das aulas, contemplando o ritmo próprio do aluno, seus saberes e sua condição de vinculação à escolarização no espaço prisional.

4.2.2.3 Organização individual combinada com momentos à distância.

Em fase de implantação como possibilidade de realizar-se como organização presencial de 100% da carga horária; ou com 75% presencial e 25% da carga horária realizada pelos educandos nos espaços prisionais; ou 50% presencial e 50% da carga horária realizada pelos educandos nos espaços prisionais; ou 20% presencial e 80% da carga horária realizados pelos educandos nos espaços prisionais. A forma de atendimento 20% presencial e 80% presencial combinado com momentos à distância é aplicada somente aos educandos impossibilitados de

frequentar o espaço escolar, devido ao isolamento ou situações próprias de sua reclusão.

4.2.3 Formas de Atendimento

A Educação de Jovens e Adultos, nesta instituição escolar, é ofertada na forma presencial e presencial combinada com EAD com as seguintes especificidades:

Organização coletiva e individual para o Ensino Fundamental – Fase I, Fase II e Ensino Médio, em todas as disciplinas, priorizando as vagas para matrícula na organização individual na oferta presencial combinada com EAD (Fase II e Médio);

4.2.3.1 Ensino Fundamental – Fase I

Na Fase I do Ensino Fundamental a oferta é de 100% da carga horária total na forma presencial, com organização coletiva ou individual.

4.2.3.2 Ensino Fundamental – Fase II e Ensino Médio

Na Fase II do Ensino Fundamental e o Ensino Médio, a oferta é de 100% da carga horária total na forma presencial, seja na organização coletiva ou individual. Para a forma combinada com EAD, são respeitadas as porcentagens estabelecidas nas matrizes curriculares.

4.2.4 Matrícula

A matrícula pode ser efetivada a qualquer época do ano letivo na organização coletiva ou individual. O educando de Ensino Fundamental Fase I é matriculado em todas as Áreas do Conhecimento simultaneamente e os educandos do Ensino Fundamental Fase II e Ensino Médio podem cursar no máximo quatro disciplinas concomitantemente.

O ingresso na escola ou conforme terminologia utilizada no sistema penal – o “implante” - depende da autorização da Equipe de Segurança.

4.2.5 Currículo e Matriz Curricular

A educação formal ofertada no CEEBJA Professor Odair Pasqualini dá-se através do Ensino Fundamental e do Ensino Médio, segue orientações expressas nas Diretrizes Curriculares Nacionais e Estaduais.

Na oferta do Ensino Fundamental – Fase I, a organização do trabalho pedagógico se dá na forma presencial com 1200 horas, a frequência mínima para aprovação é de 75% para a organização coletiva⁵⁰ e de 100% para as matrículas na organização individual⁵¹; sendo que o início e o término independem do ano civil.

A mediação pedagógica ocorrerá de maneira interdisciplinar, não havendo nenhuma separação entre alfabetização e outras possibilidades de intermediação que possam constituir barreiras ao desenvolvimento educacional do educando. Este será matriculado na Organização Coletiva ou Individual, em todas as áreas de conhecimento.

A Matriz Curricular será organizada em três Áreas de Conhecimento: Língua Portuguesa, Matemática, Estudos da Sociedade e da Natureza. A área de Língua Portuguesa contemplará as disciplinas de Português, Arte e Educação Física com seus conteúdos específicos, de acordo com as Diretrizes Curriculares do Estado do Paraná. A Área de Estudos da Sociedade e da Natureza contemplará as disciplinas de História, Geografia, Ciências e Ensino Religioso. (PARANÁ, 2014, p.9-10)

Na oferta do Ensino Fundamental – Fase II, a organização do trabalho pedagógico poderá ser na forma presencial ou na forma presencial combinada com momentos à distância, ambas com 1600 horas, a frequência mínima para aprovação é de 75% para a organização coletiva e de 100% para as matrículas na organização individual; sendo que o início e o término independem do ano civil. As disciplinas que compõem a Matriz Curricular são: Arte, Ciências, Educação Física, Ensino Religioso,

⁵⁰ Organização coletiva - A organização coletiva destinar-se-á, preferencialmente, àqueles que possuem autorização e liberação da instância penitenciária para frequentar com regularidade as aulas, a partir de um cronograma preestabelecido.

⁵¹ Organização individual - A organização individual destinar-se-á àqueles educandos que não têm possibilidade de frequentar com regularidade as aulas, devido às especificidades de cada medida e/ou regime prisional, às peculiaridades de tempo e espaço da unidade penal e à rotatividade da população carcerária. É destinada, também, aos que foram matriculados mediante classificação, aproveitamento de estudos ou que foram reclassificados ou desistentes quando não há, no momento em que sua matrícula é reativada, turma organizada coletivamente para a sua inserção.

Língua Portuguesa, Língua Estrangeira Moderna - Inglês, Geografia, História e Matemática.

Na oferta do Ensino Médio, a organização do trabalho pedagógico poderá ser na forma presencial ou na forma presencial combinada com momentos à distância, ambas com 1200 horas, a frequência mínima para aprovação é de 75% para a organização coletiva e de 100% para as matrículas na organização individual; sendo que o início e o término independem do ano civil. As disciplinas que compõem a Matriz Curricular são: Arte, Biologia, Educação Física, Filosofia, Física, Língua Portuguesa, Língua Estrangeira Moderna - Inglês, Geografia, História e Matemática, Química, Sociologia e Língua Estrangeira Moderna – Espanhol.

De acordo com a Deliberação nº 04/2006 – CEE/PR, os conteúdos da Cultura Afro-Brasileira, Africana e Indígena serão trabalhados em todas as Áreas de Conhecimento descritas na Matriz Curricular, articulados pelos três eixos propostos nas Diretrizes de Educação de Jovens e Adultos: Trabalho, Cultura e Tempo ligados à abordagem dos conteúdos curriculares propostos para a Educação Básica.

A oferta da escolarização observa os seguintes princípios:

Art. 65 - O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios:

- I. igualdade de condições para o acesso e permanência na escola;
- II. liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar a cultura, o pensamento, a arte e o saber;
- III. pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas;
- IV. respeito à liberdade e apreço à tolerância;
- V. garantia de padrão de qualidade;
- VI. valorização da experiência extraescolar;
- VII. vinculação entre a educação escolar, o trabalho e as práticas sociais.
- VIII. consideração com a diversidade étnico-racial.

(REGIMENTO ESCOLAR, 2015, p.36)

Os princípios estabelecidos acima no Regimento Escolar, inciso II. “liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar a cultura, o pensamento, a arte e o

saber”, são pontos nevrálgicos nas práticas pedagógicas do CEEBJA, pois o professor precisa observar as normas estabelecidas pela unidade penal: as mídias exibidas precisam de aprovação da chefia de segurança em formulário específico (anexo H), a divulgação de informações da atualidade precisam ser selecionadas, o livros de caráter literário não podem conter apologia ao crime, à rebeldia, à pornografia, às atitudes e comportamentos fora dos esperados das convenções sociais “padronizados como corretos”.

Os conteúdos abordados nas disciplinas servirão para sua formação educacional, desenvolvidos ao longo da carga horária total estabelecida para cada disciplina, conforme a Matriz Curricular. Contudo dentro do sistema penal estes conteúdos pedagógicos ultrapassam os limites do conhecimento, pois devem subsidiar uma formação humana mais ampla, possibilitando a mudança da própria história de vida do aluno. O período de reclusão do preso pressupõe um processo de mudança de comportamento, o que se realiza pela aprendizagem. Freire que dá suporte teórico à proposta pedagógica do CEEBJA Prof. Odair Pasqualini afirma que:

A conscientização é (...) um teste de realidade. Quanto mais conscientização, mais “desvela” a realidade, mais se penetra na essência fenomênica do objeto, frente ao qual nos encontramos para analisá-lo. Por esta mesma razão, a conscientização não consiste em “estar frente à realidade” assumindo uma posição falsamente intelectual. Conscientização não pode existir fora da “práxis”, ou melhor, sem o ato ação-reflexão. Esta unidade dialética constitui, de maneira permanente, o modo de ser ou de transformar o mundo que caracteriza os homens. (FREIRE, 1984, p. 26).

Entretanto, cumprir com este dispositivo teórico, no contexto desta unidade escolar, com as limitações apresentadas é bastante complexo e contraditório. Foucault contribui melhor com suas ideias para a formação humana, na compreensão do que se dá neste tipo de educação prisional, ou seja, na fabricação deste novo homem, que entra numa maquinaria de poder que objetiva sua docilidade e utilidade, na sua concepção de instituição disciplinar que a prisão e a escola fazem parte, tendo como objetivo através de suas normas estabelecidas na Lei de Execução Penal e Regimento Escolar a fabricação do homem sujeito ao

processo sutil de subjetivação do seu “eu”.

A prisão deve ser um aparelho disciplinar exaustivo. Em vários sentidos: deve tomar a seu cargo todos os aspectos do indivíduo, seu treinamento físico, sua aptidão para o trabalho, seu comportamento cotidiano, sua atitude moral, suas disposições; a prisão, muito mais que a escola, a oficina ou o exército, que implicam sempre numa certa especialização, é ‘onidisciplinar’. (...) sua ação sobre o indivíduo deve ser ininterrupta: disciplina incessante. (FOUCAULT, 2013, p. 222)

4.2.6 Avaliação

A avaliação se dá no processo, mediante ações didático-pedagógicas que devem possibilitar o aperfeiçoamento da prática pedagógica.

A escola também certifica pelos Exames Supletivos para conclusão do Ensino Fundamental e Ensino Médio, e pelos Exames Nacionais de Certificação de Ensino Fundamental e Médio; e para fins de remição da pena pela leitura, implementa o Projeto de Remição pela Leitura⁵².

Aos alunos com necessidades especiais o currículo é flexível como também a carga horária, garantindo o atendimento pedagógico e a conclusão do ensino.

4.2.7 Práticas pedagógicas

As práticas pedagógicas da escola intramuros também são dispositivos a serviço do sistema penal, considerando que elas medeiam a formação do homem esperado pela sociedade que por intermédio do sistema judiciário condenou este a cumprir a sua pena em privação de liberdade, capturado para reestruturar sua postura diante da vida. A escola além dos conteúdos prescritos no currículo vem

⁵² Projeto de Remição pela Leitura –

Art. 83 – Para fins de remição da pena pela leitura, o educando em privação de liberdade, alfabetizado poderá escolher apenas uma obra literária, a cada trinta dias, dentre os títulos selecionados para a leitura e elaboração de um relatório ou resenha.

Art. 84 - O relatório de leitura ou a resenha deverá ser elaborado individualmente, de forma presencial, em local adequado, providenciado pela Direção da instituição de ensino, e perante professor de língua portuguesa.

Art. 85 - Será utilizada a nota 0,0 (zero vírgula zero) a 10,0 (dez vírgula zero), sendo considerado aprovado o relatório de leitura ou a resenha que atingir a nota igual ou superior a 6,0 (seis vírgula zero). (Regimento Escolar, 2015, p.41)

com suas práticas pedagógicas utilizando-se de táticas e técnicas de controle, corroborando para a objetivação deste novo homem dócil e útil.

O espaço institucional denominado escola faz parte de uma rede social na qual os participantes têm que aprender as regras e normas para participar, saber conviver com o outro e consigo, pois se houver descumprimento são excluídos. Neste aspecto a escola ratifica a postura que o aluno deve ter de docilidade.

Para Larrosa (1994, p.50) “(...) a educação é analisada como uma prática disciplinar de normalização e de controle social. As práticas educativas são consideradas como um conjunto de dispositivos orientados à produção dos sujeitos mediante certas tecnologias (...)”

As regras e normas padronizadas não são inferidas somente pelos alunos, mas incidem sobre todos os participantes, o professor precisa neste espaço vigiar constantemente sua prática pedagógica, que não deve constar de conteúdos que conduzam à rebeldia, instigue o descontentamento ao cumprimento de valores e comportamentos orientados nos alunos, abordar temas polêmicos sobre criminalidade, esse inclusive é vetado. O professor medeia a formação, mas também é mediado pelas regras e normas em sua prática pedagógica.

Para as práticas pedagógicas de uma escola que funciona intramuros, o que importa é o quê o professor faz com o seu domínio pedagógico em favor da objetivação e subjetivação do seu aluno na expectativa da instituição disciplinar.

Baseado nos referenciais legais que legitima a escola dentro do sistema penal, os profissionais da educação ao desenvolver a proposta pedagógica destinada aos alunos que não tem perspectiva de futuro são discriminados, suas famílias desestruturadas e desmoralizadas, sem lugar definido na sociedade a não ser a sua margem, proposta que prescreve uma prática pedagógica fundamentada na transformação de presos em alunos; alunos críticos, instrumentalizados com o conhecimento para atuar de forma dinâmica na sociedade, pois é no ambiente escolar que a convivência permite a construção do saber, o repensar sobre a vida, refletir sobre valores morais, comportamentais e atitudinais adotados no decorrer de sua vida. Durante o período que o aluno cumpre sua pena, privado do seu direito de ir e vir nos espaços geográficos, a escola contribui por intermédio de livros, mídias utilizadas, discussões sobre o conteúdo, permitindo assim, possa viajar no universo do saber por todo o mundo utilizando-se do seu imaginário, sobretudo possa visitar seu próprio interior e apesar de estar inserido em um ambiente de limitações, de

relações agressivas, de sentimentos não afetivos, possa se reconhecer e reelaborar seu interior. Com esta comprovação no processo de subjetivação do aluno a escola pretende contribuir com o processo de ressocialização, para quando o aluno retornar para o convívio na sociedade retorne uma pessoa melhor daquela que ingressou no sistema penal.

4.3 O PERFIL DOS ALUNOS MATRICULADOS – SUJEITOS DA PESQUISA

A Educação de Jovens e Adultos é composta por adolescentes, jovens, adultos e idosos, que por inúmeros motivos foram levados a interromper a trajetória escolar, quer por serem excluídos do ensino regular por reprovação, em alguns casos por sucessivas reprovações, quer por abandonar a escola para ingressar no universo do trabalho ou por gravidez na adolescência, ou por dependência química, problemas econômicos ou simplesmente abandonaram a escola por falta de perspectivas na vida escolar. Com o decorrer do tempo alguns retornam à escola, buscando a formação educacional motivados por inúmeros fatores como inclusão ou manutenção no universo do trabalho, melhoria salarial, auto realização pessoal, por acompanhamento e determinação judicial⁵³, para conclusão do ensino médio com vistas a ingressar no ensino superior, enfim buscam uma ascensão social e profissional.

Estas pessoas trazem na sua história de vida experiências com a exclusão social marcada por: a) carência ou privação material, ocasionada pelo desemprego em decorrência da crise econômica e/ou falta de qualificação profissional; b) segregação, pelo tratamento desigual a algumas etnias, tratando-os como seres inferiores e diferentes, rotulando-os e marginalizando-os; c) discriminação, de ordem: sexual, religiosa, racial, cronológica, econômica, cultural, social; d) vulnerabilidade, pelas condições mínimas para uma vida com dignidade em que se encontram, estão na linha da pobreza extrema e apesar de todas estas carências também tem a ausência do bem simbólico que a educação representa na formação humana.

⁵³ Determinação judicial – para adolescentes em cumprimento a Programas de Medida socioeducativa de Semi-liberdade ou Meio Aberto. – para adulto em cumprimento a Regime Aberto ou Pró-egresso.

No CEEBJA Professor Odair Pasqualini, que atende alunos privados de liberdade, a realidade não é diferente, embora os alunos estejam privados de liberdade ao ingressarem no sistema penal uma característica em comum é a baixa escolaridade. Esta característica não é peculiar somente para o município de Ponta Grossa, como se analisará nos dados do Paraná nos últimos anos, utilizando as pesquisas realizadas pelo INFOPEN – Sistema Integrado de Informações Penitenciárias.⁵⁴

4.3.1 Internos do Sistema Penal no Paraná

No período de 2003 a 2008, considerada a soma de analfabeto, alfabetizado e ensino fundamental tem-se uma variação de 64,54 % a 79,3%, segundo dados apresentados na tabela abaixo. Deste modo, o percentual no decorrer dos anos teve uma leve diminuição dos alunos com escolaridade inferior ao ensino fundamental completo de 14,76%, pois os resultados encontrados são: em 2003 - 79,3%, em 2004 - 76%, em 2005 – 75,1%, em 2006 – 73,5%, em 2007 – 71% e 2008 – 64,54%.

QUADRO 7 – LEVANTAMENTO DE ESCOLARIDADE DE PRESOS NO PARANÁ DE 2003 A 2008

ESCOLARIDADE	2003		2004		2005		2006		2007		2008	
	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%
Analfabeto	707	9,4	741	9,2	663	7,9	607	6,4	658	5,87	870	6,50
Alfabetizado	1.113	14,8	933	11,6	1.032	12,3	1.247	13,2	1.146	10,22	1.180	8,74
Ensino Fundamental Incompleto	4.143	55,1	4.446	55,2	4.615	54,9	5.081	53,9	6.155	54,91	6.654	49,30
Ensino Fundamental Completo	652	8,7	796	9,9	862	10,2	850	9,0	1.166	10,40	1.299	9,65
Ensino Médio Incompleto	482	6,4	602	7,5	686	8,2	897	9,5	1.121	10,0	2.242	16,64

⁵⁴ INFOPEN - O InfoPen é um programa de computador (software) de coleta de Dados do Sistema Penitenciário no Brasil, para a integração dos órgãos de administração penitenciária de todo Brasil, possibilitando a criação dos bancos de dados federal e estaduais sobre os estabelecimentos penais e populações penitenciárias.

Ensino Médio Completo	321	4,3	393	4,9	385	4,6	579	6,1	767	6,84	1.020	7,57
Ensino Superior Incompleto	59	0,8	64	0,8	86	1,0	86	0,9	102	0,91	133	0,98
Ensino Superior Completo	48	0,6	83	1,0	77	0,9	84	0,9	83	0,74	75	0,57
Ens. Acima de Superior Completo	0	0	0	0	0	0	0	0	9	0,09	8	0,05
Não Informado	0	0	0	0	0	0	0	0	2	0,02	38	0,28
TOTAL	7.525		8.058		8.406		9.431		11.209		13.519	

Fonte: Dados organizados pela SEJU/Pr. Situação em 31/12 de cada exercício.

QUADRO 8 – LEVANTAMENTO DE ESCOLARIDADE DE PRESOS NO PARANÁ DE 2009 A 2010 .

PRESOS POR GRAU DE ESCOLARIDADE				
Escolaridade	2009	%	2010	%
Analfabetos	1.179	5,67	808	4,09
Alfabetizados	1.422	6,84	1.045	5,29
Ensino Fundamental Incompleto	10.026	48,20	10.437	52,82
Ensino Fundamental Completo	2.543	12,23	2.378	12,03
Ensino Médio Incompleto	3.075	14,78	2.650	13,41
Ensino Médio Completo	2.084	10,02	1.893	9,58
Ensino Superior Incompleto	217	1,04	286	1,45
Ensino Superior Completo	245	1,18	230	1,16
Ensino acima do Superior	8	1,04	20	0,10
Total	20.799	100%	19.760	100%

Fonte: INFOPEN, referência dezembro de 2009 e dezembro de 2010. Quadro organizado pela pesquisadora.

Se houve uma leve diminuição nos percentuais de escolaridade inferior ao Ensino Fundamental de 14,76% entre os anos de 2003 a 2008, esta variação se manteve sem oscilações marcantes, pois somados aos analfabetos e alfabetizados os alunos que não concluíram o Ensino Fundamental, no período de 2009 a 2010, tem-se em 2009 - 60,71% e 2010 - 62,2 %, embora observando-se uma leve diminuição nos percentuais de escolaridade inferior ao Ensino Fundamental nos dois últimos anos.

Em dezembro de 2011 a pesquisa revela que 59,76% dos presos apresentam escolaridade inferior ao Ensino Fundamental completo no Estado do Paraná, usando-se a mesma metodologia, ou seja, somando-se o analfabeto, alfabetizado e ensino fundamental incompleto, conforme se observa no quadro abaixo, onde o índice revelou uma elevação no nível de formação educacional do preso, se comparado aos índices de 2003 que eram de 79,3% dos presos apresentando escolaridade inferior ao Ensino Fundamental completo. Contudo ainda é preocupante o fato de que mais da metade da população carcerária não possui o Ensino Fundamental completo em 2011 (59,76%).

QUADRO 9 – PRESOS POR GRAU DE ESCOLARIDADE E SEXO NO PARANÁ EM 2011.

PRESOS POR GRAU DE ESCOLARIDADE E SEXO				
Escolaridade	Masculino	Feminino	Total	Percentual
Analfabetos	698	54	752	3,67
Alfabetizados	1.283	55	1.338	6,54
Ensino Fundamental Incompleto	9.570	570	10.140	49,55
Ensino Fundamental Completo	2.385	94	2.479	12,11
Ensino Médio Completo	3.017	157	3.174	15,51
Ensino Médio Incompleto	1.888	131	2.019	9,87
Ensino Superior Completo	341	36	377	1,84
Ensino Superior Incompleto	154	12	157	0,77
Ensino acima do Superior	23	5	28	0,14

Total	19.350	1.114	20.464	100%
--------------	---------------	--------------	---------------	-------------

Fonte: INFOPEN, em 31/12/2011. Quadro organizado pela pesquisadora.

De acordo com dados estatísticos do INFOPEN, de abril de 2012, no Paraná o índice de analfabetos somados aos alfabetizados e ensino fundamental incompleto continua sendo 59,76%. Este é o menor índice de indivíduos privados de liberdade que não possuem o Ensino Fundamental completo no período analisado.

O que chama a atenção nestes resultados é que o afastamento da escola se deu em geral em maior índice no Ensino Fundamental.

QUADRO 10 – QUANTIDADE DE PRESO POR GRAU DE INSTRUÇÃO NO PARANÁ EM 2012.

Quantidade de Preso por Grau de Instrução				
Escolaridade	Masculino	Feminino	Total	Percentual
Analfabetos	711	67	778	3,55
Alfabetizados	1.300	55	1.355	6,18
Ensino Fundamental Incompleto	10.857	592	11.449	52,26
Ensino Fundamental Completo	2.288	100	2.388	10,9
Ensino Médio Completo	3.003	172	3.175	14,49
Ensino Médio Incompleto	1.998	161	2.159	9,85
Ensino Superior Completo	352	39	391	1,78
Ensino Superior Incompleto	174	17	191	0,87
Ensino acima do Superior	20	2	22	0,10
Total	2.0703	1.205	21.908	100%

Fonte: INFOPEN, em 07/12/2012. Quadro organizado pela pesquisadora.

Os dados apresentados pelo INFOPEN em junho de 2013 referentes à escolaridade nos estabelecimentos penais no Paraná dos presos que apresentam escolaridade inferior ao Ensino Fundamental completo, com a mesma metodologia

usada anteriormente, é de 61,99%; retomando os índices observa-se: em 2003- 79,3%, em 2004- 76%, em 2005 – 75,1%, em 2006 – 73,5%, em 2007 – 71% em 2008 – 64,54%, em 2009 - 60,71%, em 2010 - 62,2 %, em 2011 – 59,76% e em 2012- 61,99%.

O índice apresentado em 2012 demonstra uma variação negativa, em relação a 2011, com acréscimo de 2,23% dos presos com escolaridade inferior ao Ensino Fundamental completo, embora os dados de 2012 de 61,99% sejam melhores que os índices de 2003 - 79,3%, 2004- 76%, 2005 – 75,1%, e 2006 – 73,5%, lembrando que se chegou a estes índices somando a porcentagem dos presos que ingressam no Sistema Penal do Paraná se autodeclarando com escolaridade inferior ao Ensino Fundamental completo, ou seja, analfabetos, alfabetizados e com ensino fundamental incompleto.

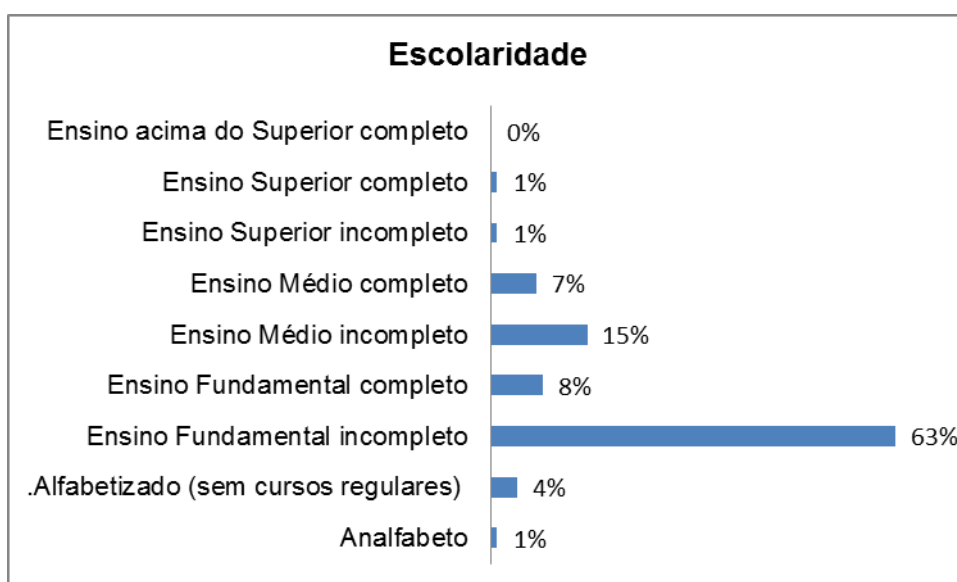
QUADRO 11 – QUANTIDADE DE PRESO POR GRAU DE INSTRUÇÃO NO PARANÁ EM 2013.

Quantidade de Preso por Grau de Instrução				
Escolaridade	Masculino	Feminino	Total	Percentual
Analfabetos	491	11	502	2,93
Alfabetizados	829	55	884	5,16
Ensino Fundamental Incompleto	9.720	424	10.144	59,16
Ensino Fundamental Completo	1.365	74	1.439	8,39
Ensino Médio Completo	2.307	123	2.430	14,17
Ensino Médio Incompleto	1.282	97	1.379	8,04
Ensino Superior Completo	220	13	233	1,36
Ensino Superior Incompleto	118	9	127	0,74
Ensino acima do Superior	9	1	10	0,06
Total	16.341	807	17.148	100%

Fonte: INFOPEN, em 06/12/2013. Quadro organizado pela pesquisadora.

Em 2013 a pesquisa do INFOPEN não apresenta índices muito diferentes, pois mantém o percentual de 67,25% da população carcerária, no que compreende aos analfabetos, alfabetizados e ensino fundamental incompleto, índice que apresentou uma variação de 5,26% de alta se comparado a 2011 que era de 61,99 e se comparado aos índices de 2011, ano que apresentou o menor índice de 59,76% de presos com escolaridade inferior ao ensino fundamental incompleto, percebemos que no Estado do Paraná a escolaridade formal no sistema penal ainda continua sendo um desafio.

GRÁFICO 1 – LEVANTAMENTO DE ESCOLARIDADE NO SISTEMA PENAL DO PARANÁ EM 2014.



Fonte: Infopen.junho/2014

Os números indicam que os índices continuam sendo maiores entre os presos que não possuem o Ensino Fundamental completo em 2014, sendo de 68% da população carcerária. A exclusão escolar mantém-se neste segmento marginalizado da sociedade.

A escolaridade entre os presos no Paraná continua sendo inferior ao Ensino Fundamental completo em toda a série histórica analisada de 2003 a 2014, o que significa que o perfil de pessoas privadas de liberdade neste período superior a uma década continua o mesmo: pessoas marginalizadas social e culturalmente.

A seguir apresenta-se uma visão geral do índice de escolaridade do preso no Estado do Paraná com escolaridade inferior ao Ensino Fundamental completo

nos últimos 11 anos, de 2003 a 2014: Analfabetos, Alfabetizados e Ensino Fundamental Incompleto.

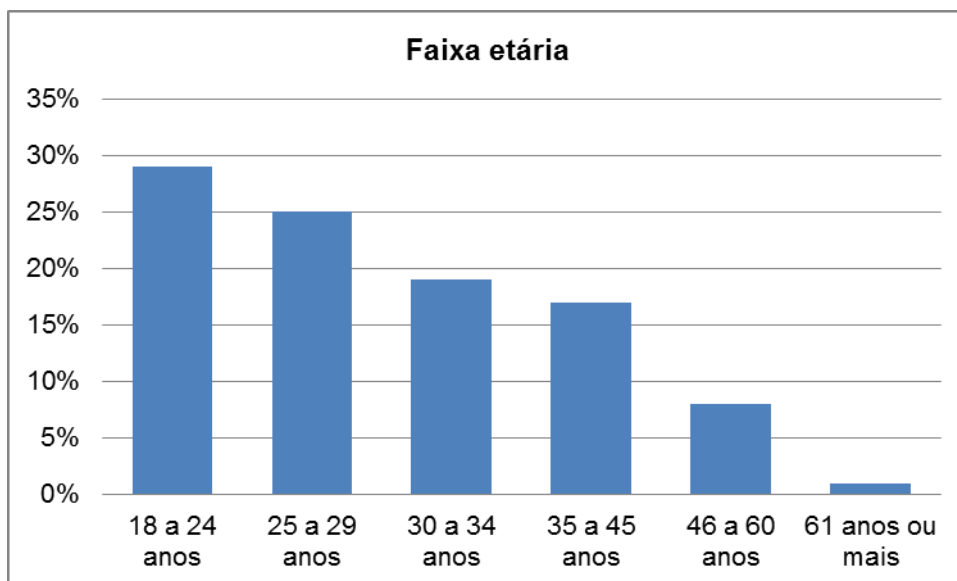
QUADRO 12 – DEMONSTRATIVO GERAL DE ESCOLARIDADE INFERIOR AO ENSINO FUNDAMENTAL COMPLETO DE PRESOS NO PARANÁ DE 2003 A 2014.

Ano	2003	2004	2005	2006	2007	2008	2009	2010	2011	2012	2013	2014
%	79,3	76	75,1	73,5	71	64,54	60,71	62,2	59,76	61,99	67,25	68
Quadro organizado pela pesquisadora com dados dos Relatórios anuais fornecidos pelo INFOPEN, de 2003 a 2014.												

Os dados apresentados e analisados referente à escolaridade do preso na última década no Estado do Paraná desperta a atenção para a manutenção de uma leve curva descendente de 79,3% (2003) a 59,76% (2011) dos presos com escolaridade inferior ao Ensino Fundamental completo, elevando-se este índice dos presos analfabetos, alfabetizados e com ensino fundamental incompleto nos anos de 2012 – 61,99% ; 2013 - 67,25% e 2014 – 68%. A variação entre o menor índice deste período - 59,76% em 2011 - dos presos analfabetos, alfabetizados e com ensino fundamental incompleto e o maior índice em 2003 com 79,3% dos presos analfabetos, alfabetizados e com ensino fundamental incompleto é da ordem de 19,54%.

Entre os anos de 2003 a 2011 observa-se que a escolaridade declarada pelo preso vem apresentando uma melhora no que se refere à conclusão dos estudos, tomando como análise o índice dos analfabetos, alfabetizados e com ensino fundamental incompleto. Entretanto, de 2012 a 2014 este índice volta a subir apresentando uma variação de 2011 a 2014 de 8,24% dos presos com escolaridade inferior ao ensino fundamental incompleto.

GRÁFICO 2 – FAIXA ETÁRIA DOS PRESOS NO PARANÁ EM 2014



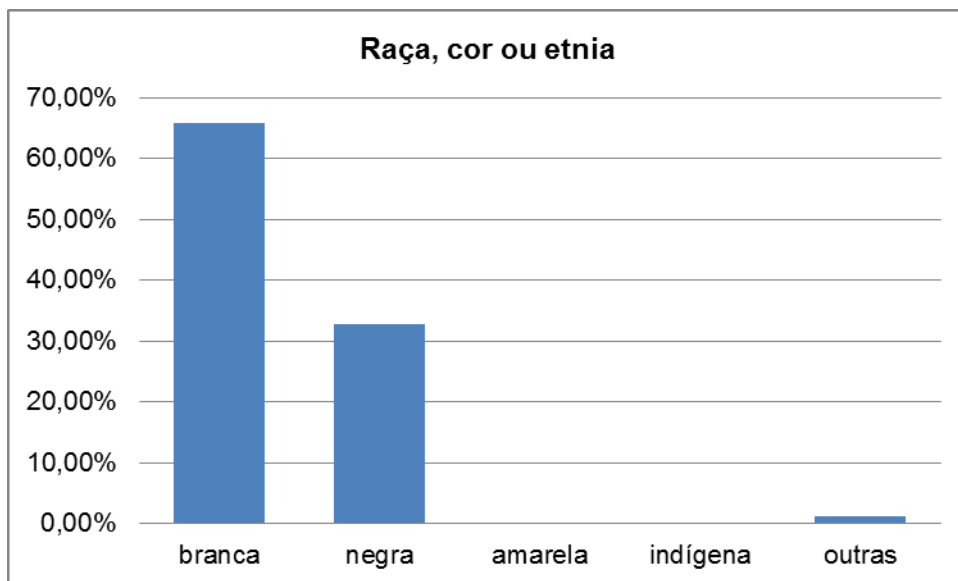
Fonte: Infopen.junho/2014

O sistema penal do Paraná, conforme dados do INFOPEN – 2014 é predominantemente constituído por pessoas jovens com índice de 29% de pessoas entre 18 e 24 anos e 25% com idade entre 25 a 29 anos, totalizando 54% de presos na faixa etária de jovens adultos com idade inferior a 30 anos, a qual é reconhecida como a faixa etária de grande produtividade por parte do ser humano.

Quanto à raça, cor ou etnia o estado apresenta 65,90% de pessoas brancas. Cabe aqui ressaltar que o Relatório do INFOPEN destaca:

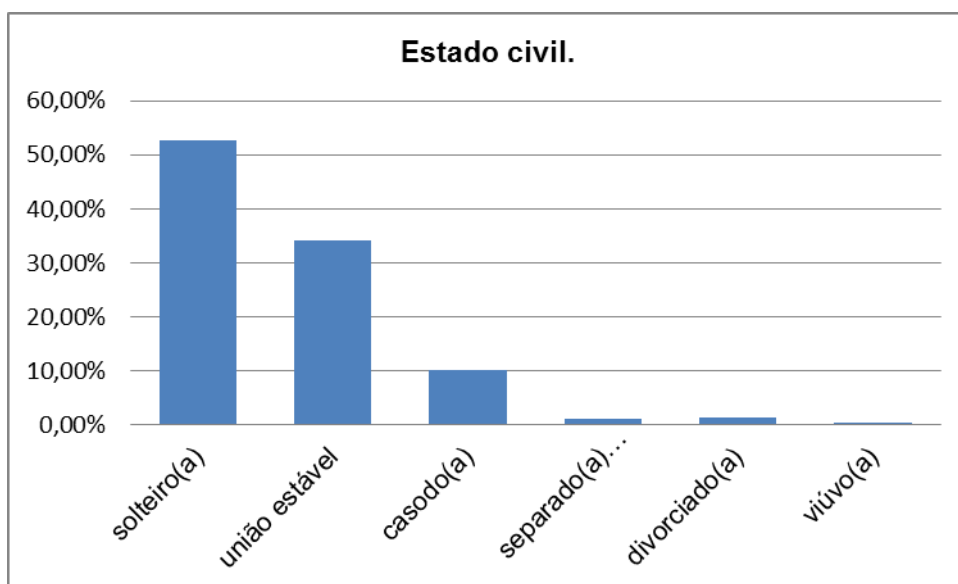
Apenas nos estados do Sul do país – Santa Catarina (36%), Paraná (33%) e Rio Grande do Sul (32%) – a população prisional não é composta majoritariamente por pessoas negras. Esse dado, contudo, deve ser analisado à luz do perfil demográfico desses estados. (...) Nas demais Unidades da Federação, a maioria absoluta da população prisional brasileira é negra. (INFOPEN, 2015, p. 52)

GRÁFICO 3 – RAÇA, COR OU ETNIA NO SISTEMA PENAL DO PARANÁ EM 2014.



Fonte: Infopen, junho/2014.

GRÁFICO 4 – ESTADO CIVIL NO SISTEMA PENAL DO PARANÁ.



Fonte: Infopen, junho/2014

Mais de 50% dos apenados do estado são solteiros e 34% tem união estável.

4.3.2 Internos na Penitenciária Estadual de Ponta Grossa

Passa-se a analisar, neste momento, o perfil do preso que frequenta o CEEBJA Professor Odair Pasqualini que atende a Penitenciária Estadual de Ponta Grossa. Embora o CEEBJA também atenda o Centro de Regime Semiaberto de Ponta Grossa e Cadeia Pública de Ponta Grossa, o foco da pesquisa está voltado ao perfil do aluno da penitenciária. Para esta análise contou-se com dados referentes à escolaridade obtidos na secretaria da escola, no mês de agosto de 2015 e os demais obtidos na unidade penal.

QUADRO 13 – LEVANTAMENTO DA ESCOLARIDADE DA PENITENCIÁRIA ESTADUAL DE PONTA GROSSA EM 2015.

PENITENCIÁRIA ESTADUAL DE PONTA GROSSA					
Dados da Unidade Penal			Dados da Escola		
Ensino	Total da demanda	% Demanda	Sem matrícula	Matriculados	Percentual de alunos matriculados
Ensino Fundamental – Fase I	65	13,71	35	30	46%
Ensino Fundamental – Fase II	233	49,16	119	114	49%
Ensino Médio	104	21,94	53	51	49%
Escolaridade acima do E.M.	30	6,33	--	--	
Não informou escolaridade	42	8,86	--	--	
Total Geral	474	100%	207	195	41%
Quadro organizado pela pesquisadora, com dados da unidade penal e do estabelecimento de ensino de junho de 2015.					

O quadro acima demonstra um mapeamento da escolaridade dos presos da Penitenciária Estadual de Ponta Grossa, total da demanda, percentual da demanda

de acordo com a escolaridade, sem matrícula que se aplica aos presos que aguardam vaga para ingressar na escola, presos matriculados na escola e o percentual da demanda que a escola atende.

A Penitenciária Estadual de Ponta Grossa tem 62,87% dos presos com escolaridade inferior ao Ensino Fundamental incompleto, ou seja, a soma dos presos que deveriam cursar o Ensino Fundamental Fase I e II, que corresponde à escolaridade da Educação Básica do 2º ao 9º ano.

O CEEBJA Prof. Odair Pasqualini atende 41% dos presos que necessitam de atendimento escolar do Ensino Fundamental e Médio, devido à insuficiência de espaço físico e à demanda de professores, correspondendo o atendimento realizado a 46% da demanda do Ensino Fundamental Fase I e 49% da demanda do Ensino Fundamental Fase II.

Estão aguardando vaga 35 alunos do Ensino Fundamental Fase I e 119 alunos do Ensino Fundamental Fase II, ou seja, 51,67% da demanda dos presos com escolaridade inferior ao Ensino Fundamental completo estão fora da escola.

Na análise realizada sobre o índice dos presos no Sistema Penal do Paraná, observou-se que a formação educacional não apresentou variações positivas, manteve-se com oscilações menores de 10% quanto à elevação educacional na última década. Se tomar como exemplo a unidade penal de Ponta Grossa, que em 2015, apresentava 62,87% dos alunos com ensino fundamental incompleto e deste percentual somente 48,32% teve acesso ao ensino formal, é possível entender o porquê dos índices não apresentarem grande variação. A formação educacional depende diretamente do acesso à escola.

Quanto à escolaridade das pessoas privadas de liberdade na Penitenciária Estadual de Ponta Grossa observa-se que 62,87% dos alunos para atendimento encontram-se entre as pessoas que não concluíram o Ensino Fundamental. A escola inserida no sistema penal não pode fechar os olhos para este problema, devendo tomar o cuidado de preservar a sua função social de instituição educacional que tem o compromisso com a educação formal, assim como contribuir com a formação humana do preso que tem ingressado no sistema penal cada vez mais jovem, sem perspectivas de futuro, pois apresenta baixa escolaridade e não possui

formação profissional. A escola não é a única que dará conta do processo de ressocialização, mas faz parte deste processo, instrumentalizando estes jovens e adultos com ferramentas culturais que possam contribuir para transformar seus pensamentos, posicionamentos, interpretações, sentimentos, diante do mundo.

Na Penitenciária Estadual de Ponta Grossa os índices são 16,6% de pessoas entre 18 e 24 anos e 28,88% com 25 a 29 anos, totalizando 45,48% de presos jovens, em idade em que normalmente na sociedade se encontrariam com a vida profissional definida pela qualificação profissional e/ou pelo ensino superior.

GRÁFICO 5 – FAIXA ETÁRIA DOS PRESOS NA PENITENCIÁRIA ESTADUAL DE PONTA GROSSA EM 2015.

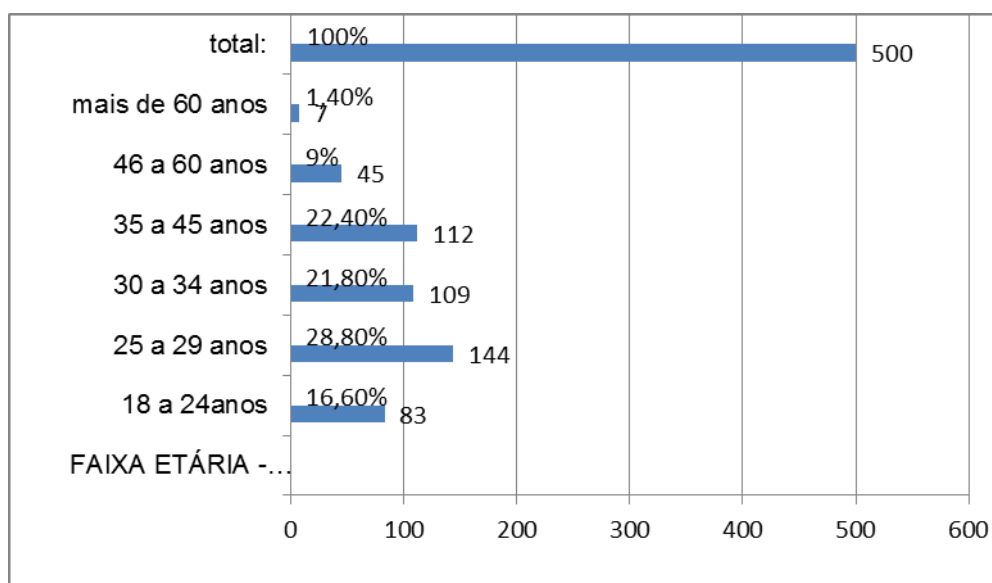


Gráfico organizado pela pesquisadora, com dados do Setor de Serviço Social da Unidade Penal com índices de agosto de 2015.

Em comparação ao perfil do preso no estado do Paraná que apresenta 29% de pessoas entre 18 a 24 anos, a Penitenciária Estadual de Ponta Grossa apresenta 28,8% de pessoas entre 25 a 29 anos, isso se justifica porque no sistema penal do estado estão computados todos os presos condenados e aguardando julgamento e na Penitenciária de Ponta Grossa encontram-se só os presos já condenados.

Para a pesquisa de raça/cor na Penitenciária Estadual de Ponta Grossa esta foi realizada por amostragem, dos cem alunos pesquisados, os índices atuais são: Branca 56%, Preta 5%, Parda 38%, Amarela não tem registros, Indígena 1%.

GRÁFICO 6 - RAÇA, COR OU ETNIA DOS PRESOS NA PENITENCIÁRIA ESTADUAL DE PONTA GROSSA EM 2015.

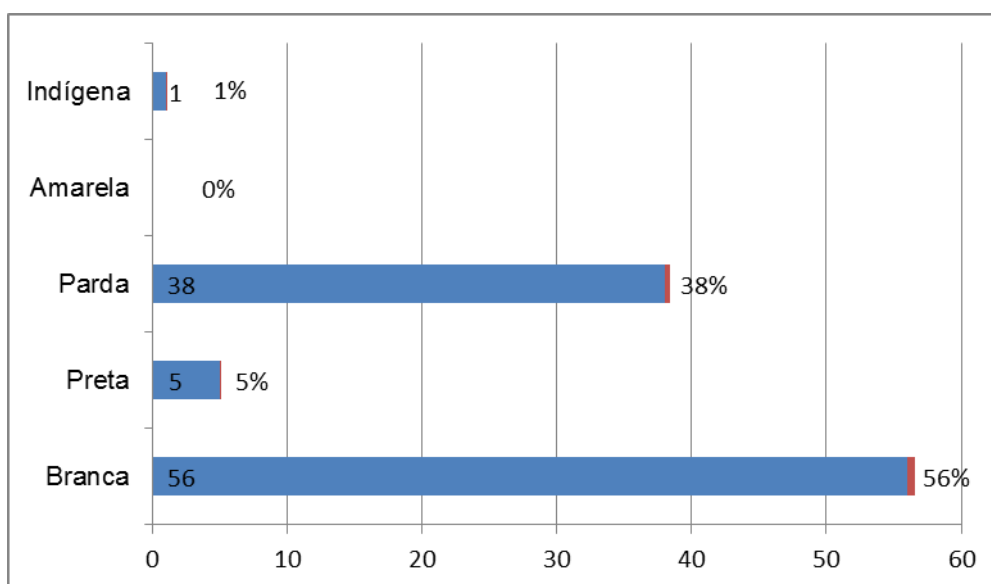


Gráfico organizado pela pesquisadora, com auto-declaração dos alunos em agosto de 2015.

Pode-se observar que tanto no Estado do Paraná como no Município de Ponta Grossa o índice de pessoas da raça/cor branca é predominante, isso devido ao grande número de imigrantes europeus que colonizaram a região.

Na Penitenciária Estadual de Ponta Grossa quanto ao estado civil observa-se o índice de quase 50% com união estável e 40% de solteiros, podendo-se relacionar estes dados com o alto índice de jovens que integra o sistema penal.

GRÁFICO 7 – ESTADO CIVIL DOS PRESOS NA PENITENCIÁRIA ESTADUAL DE PONTA GROSSA EM 2015.

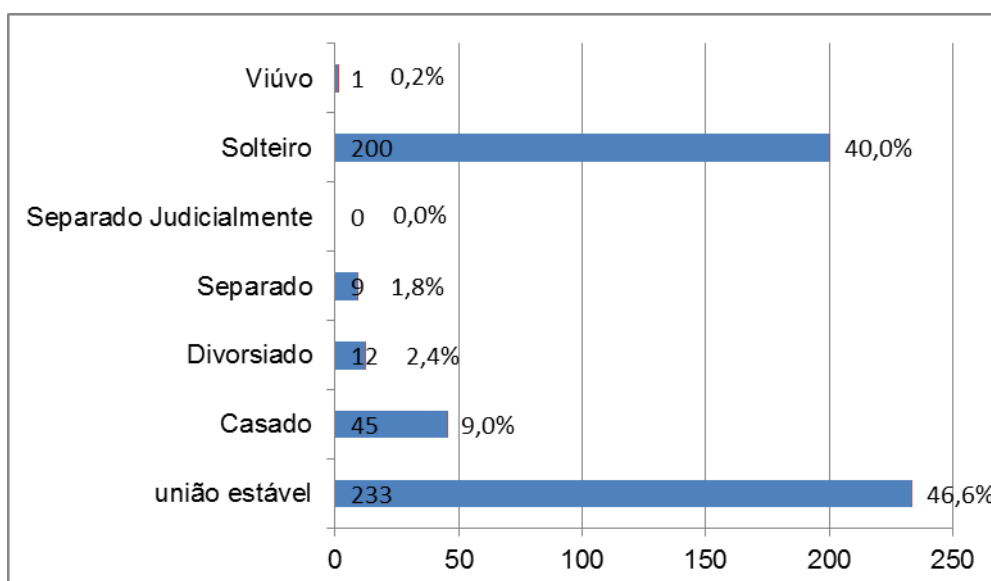


Gráfico organizado pela pesquisadora, com dados do Setor de Serviço Social da unidade penal com índices de agosto de 2015.

Sobre a Situação Empregatícia na época do delito, 1% trabalhou no Setor Público e Área de Segurança, 8% no Setor Agropecuário, Florestal e Pesca, 10% na Indústria de Transformação, 40% na Indústria da Construção e 42% sem qualificação profissional.

GRÁFICO 8 – SITUAÇÃO EMPREGATÍCIA DOS PRESOS NA PENITENCIÁRIA ESTADUAL DE PONTA GROSSA NA ÉPOCA DO DELITO.

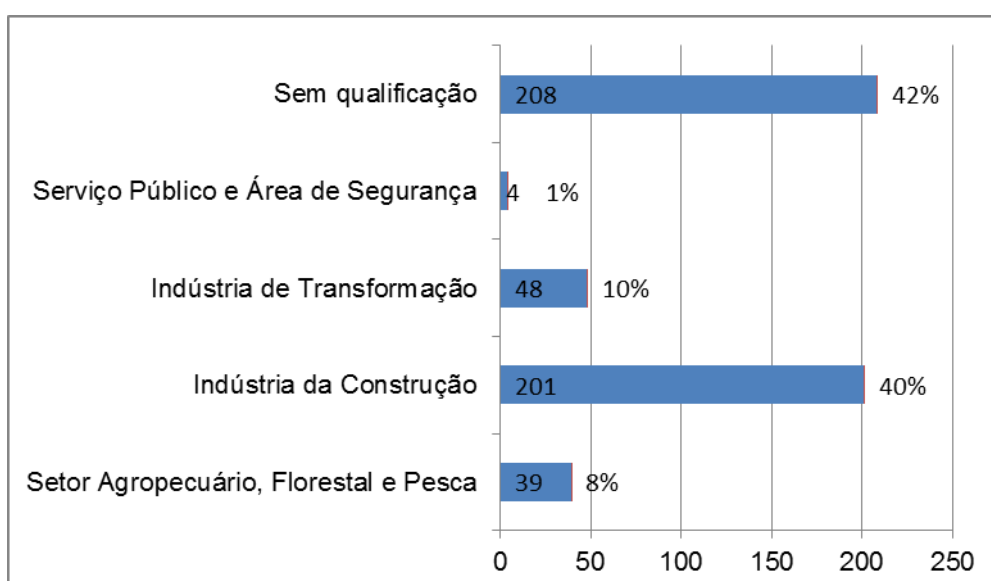


Gráfico organizado pela pesquisadora, com dados do Setor de Serviço Social da unidade penal com índices de agosto de 2015.

É com este perfil de aluno de baixa escolaridade, de faixa etária jovem, sem formação profissional que o CEEBJA Professor Odair Pasqualini procura fazer interferências na sua formação humana, através de suas práticas pedagógicas orientadas pela Proposta Pedagógica Curricular adotada e contribui por intermédio de mecanismos de controle incutidos nestas mesmas práticas. Controle em fabricar um homem dócil e útil para a sociedade no cumprimento de normas e regras construídas historicamente pela humanidade, conhecida como convenções sociais e no interior da escola, estabelecidas por intermédio do Regimento Escolar, na obediência/submissão pelos alunos e pelos profissionais da educação em relação às normas e regras estabelecidas pela unidade escolar e penal.

Com este conjunto de princípios percebem-se os moldes de uma sociedade disciplinar dentro do sistema penal, com hierarquias a serem observadas, com a distribuição dos corpos segundo o lugar que se ocupa na hierarquia, com normas produzidas a serem seguidas, ocasionando sanções e punições ao desrespeito ou a quaisquer outras transgressões às normas. Uma concentração de forças para extrair o melhor do homem em sua transformação e aperfeiçoamento, com o uso do tempo (escolar e penal), que é manipulado aos interesses da disciplina. Na concepção de Foucault, “O tempo de uns se deve ajustar ao tempo de outros de maneira que se possa extrair a máxima quantidade de forças de cada um e combiná-la num resultado ótimo.” (FOUCAULT, 2013, p.158)

No sistema penal se observa todo o ritual que uma sociedade disciplinar exige, constitui-se um conjunto de códigos de sinais que extrai a participação de todos automaticamente, as interferências atingem a todos desta hierarquia, pois a vigilância dos olhares penetra em todos os corpos, a observação é de todos sobre todos, do vigiado ao vigilante e do vigilante ao vigiado.

Na concepção de Foucault (2013), a obediência estabelecida pela disciplina, individualiza os corpos, primeiro pela separação espacial “celular”, nesta separação no sistema penal todos têm consciência de suas responsabilidades e do comportamento esperado de cada um, de acordo com a posição que ocupa na

hierarquia e as atitudes esperadas no espaço geográfico que se encontram; segundo pela estruturação “orgânica”, pela elaboração automática das atividades, comportamentos, reações, emoções que se espera no cumprimento do seu papel na hierarquia; terceiro pela organização “genética”, na utilização do tempo fragmentado e utilizado para a realização de todas as atividades diárias, objetivando o aperfeiçoamento no adestramento; quarto pela ação “combinatória” na utilização das forças de todos os ocupantes na rede da hierarquia, combinado a tática da disciplina para tornar os corpos úteis e disciplinados.

A escola no interior do sistema penal vem contribuir para este processo, garantindo o direito humano inalienável que é a educação formal, que todos devem ter, sejam livres ou não, segundo determina a legislação, mas também atendendo aos interesses da sociedade de controle.

5 A EXCLUSÃO NA TRAJETÓRIA DE VIDA ESCOLAR PREGRESSA DOS ALUNOS MATRICULADOS NO CEEBJA PROFESSOR ODAIR PASQUALINI

Ao se construir a problemática para este estudo centrada na exclusão ocorrida na trajetória de vida escolar dos alunos do CEEBJA Odair Pasqualini, primeiro é preciso pensar o que se pretende saber e como se poderá buscar as respostas na construção deste saber. Para Gatti (2007, p.9), “pesquisa é o ato pelo qual procuramos obter conhecimento sobre alguma coisa”. De acordo com a afirmativa da autora, a pesquisa remete à busca de respostas às perguntas elaboradas no projeto de pesquisa inicial. Neste trabalho, as questões norteadoras para a investigação foram: O que é exclusão escolar? Quais os mecanismos que promovem a exclusão escolar? Há relação entre os mecanismos de exclusão social, exclusão escolar e a criminalidade? A escola pode ser, ela própria, um fator de exclusão escolar?

Estas questões levaram a indagar se a escola, num contexto de educação neoliberal, como o que se vive atualmente, que prima pela competitividade, moldando o adolescente e/ou jovem que luta pela sua sobrevivência, vem contribuindo para a exclusão destes adolescentes, jovens e adultos, na medida em que estes não encontram espaço na sociedade para inserir-se, manter-se ou destacar-se no mercado de trabalho, ficando sem perspectivas e sendo facilmente incluídos no ambiente da criminalidade.

Em outra perspectiva pode-se observar os adolescentes, que negam todo comportamento estabelecido pela sociedade como padrão cultural, o que se pode constatar pela frequência à escola, pelos cuidados básicos com a saúde, pelo convívio saudável com a família e comunidade, pela frequência em grupos religiosos, ou procurando expressar suas insatisfações pela música, pelos grafites feitos em muros e prédios da cidade, pelo comportamento agressivo, falta de limites, uso de drogas, liberdade sexual etc. Este padrão de comportamento cultural define um complexo cultural cujos integrantes se identificam, sendo esta identidade cultural assimilada e incorporada.

As experiências pelas quais as pessoas passam ao longo de suas vidas vão moldando sua forma de pensar, seu caráter, sua vontade, sua conduta, seus ideais,

seus princípios, seus valores, enfim, sua maneira de ser e agir no social. Estes adolescentes e/ou jovens são frutos de uma sociedade capitalista, na qual importa o “ter” e não o “ser” e o “saber”, incitando o jovem ao consumo alienado de bens materiais. Estes, pelo desejo de ter e não possuindo recursos financeiros para adquirir, lançam-se facilmente na criminalidade para obter o que desejam e/ou são induzidos a pensar que precisam ter para ser aceitos nos padrões sociais estabelecidos no seu contexto social.

Como argumenta Paulo Freire;

a invasão cultural, que serve à conquista e à manutenção da opressão, implica sempre a visão focal da realidade, a percepção desta como estática, a superposição de uma visão do mundo na outra. A “superioridade” do invasor. A “inferioridade” do invadido. A imposição de critérios. A posse do invadido. O medo de perdê-lo.

A invasão cultural implica ainda, por tudo isto, que o ponto de decisão da ação dos invadidos está fora deles e nos dominadores invasores. E, enquanto a decisão não está em quem deve decidir, mas fora dele, este apenas tem a ilusão de que decide. (FREIRE, 1987, p.158)

A afirmação de Freire – “a decisão não está em quem deve decidir” – é observada no comportamento estabelecido pelos padrões aceitáveis da sociedade que dita a moda, as atitudes, as ações politicamente acertadas, as normas morais, entre outras. Esta invasão cultural hoje tem se propagado por intermédio das mídias sociais que possuem um poder de repercussão em tempo real e as pessoas conectadas diuturnamente têm a ilusão de que estão decidindo pelas suas escolhas, mas na realidade estão sendo condicionadas às decisões tomadas, ou seja, as decisões encontram-se “fora delas”. Há uma rede de interesses econômicos, filosóficos, políticos, culturais, religiosos, ambientais, sociais entre outros, influenciando para que o invadido culturalmente tenha o comportamento desejado e consuma os bens materiais e ideológicos expressados pelos dominadores culturais.

Adolescentes e jovens que vivem num contexto social de exclusão marcado pelo abandono governamental e familiar sentem a necessidade de incluir-se na cultura legitimada pela mídia, porém sem recursos financeiros para aquisição dos bens materiais e culturais iniciam pequenos atos infracionais.

Sendo assim, a intenção desta pesquisa é tentar compreender os mecanismos que podem levar um adolescente a ingressar na criminalidade e

abandonar a escola, procurando verificar as relações deste fenômeno de exclusão escolar com a exclusão social e a criminalidade. Os sujeitos participantes da pesquisa são os alunos privados de liberdade do CEEBJA Professor Odair Pasqualini, internos da Penitenciária Estadual de Ponta Grossa, que contribuirão com seus relatos, depoimentos, história de vida e trajetória escolar, manifestando seus sentimentos e experiências de forma escrita em questionário com questões fechadas e abertas e redação de texto. Segundo Kenski (1995, p.138) "(...) a memória dos sujeitos vem sendo encarada, por várias instâncias sociais e culturais, como o depósito e a fonte mais significativa da "verdade", capaz de definir os destinos individuais e coletivos dentro da sociedade."

O questionário aplicado pela pesquisadora teve o caráter de um "questionário aplicado em entrevistas face a face", pois segundo Vieira,

Os questionários de autoaplicação produzem boas respostas quando você busca fatos, mas se você busca sentimentos, é melhor fazer entrevistas face a face. (...) A vantagem dos questionários feitos por meio de entrevistas, em relação aos questionários de autoaplicação, é o fato de ser possível explicar as questões mais difíceis ao respondente. (VIEIRA, 2009, p.22)

Antes da aplicação do questionário o pesquisador explicou aos respondentes o porquê do questionário aplicado, a importância da sinceridade nas respostas, a pretensão da pesquisa no campo educacional, a instituição responsável pela pesquisa e a garantia do sigilo.

As informações coletas por estes instrumentos não serão identificadas individualmente, pois o objetivo não é nominar os sujeitos e sim ter uma visão geral das respostas para melhor compreensão do objeto de pesquisa e confrontar com o referencial teórico já produzido buscando aprofundá-lo a partir das análises.

Segundo, Lüdke

(...) Por mais perplexo que o pesquisador possa ficar, diante do peso dos depoimentos das personagens que atuam na cena escolar e são na verdade os sujeitos da ação educativa, ele não pode se furtar à responsabilidade de elaborar sua própria interpretação dessa ação, à luz da teoria acumulada a respeito do tema. É seu próprio papel como pesquisador que está em jogo e corre o risco de se perder, se ele simplesmente capitular

à aparente evidência das visões dos sujeitos envolvidos. Eles mesmos serão os primeiros credores que devem cobrar do pesquisador uma visão mais informada e possivelmente esclarecedora, que vá além de uma simples reprovação do que veem os próprios atores. A teoria é por certo o principal aliado do pesquisador no desempenho dessa sua tarefa essencial. (LÜDKE, 2001, p.45)

Os dados foram analisados através de abordagem comparativa, quantitativa e qualitativa, buscando a compreensão do contexto social e escolar do momento que ocorreu o abandono escolar e os significados do contexto da vida dos sujeitos pesquisados, uma vez que:

A análise dos dados representa o esforço do investigador de estabelecer as conexões, mediações e contradições dos fatos que constituem a problemática pesquisada. Mediante este trabalho, vão-se identificando as determinações fundamentais e secundárias do problema. (FAZENDA, 2004, p. 88)

A Penitenciária Estadual de Ponta Grossa tem capacidade para atender até 500 pessoas do sexo masculino, sendo que em junho de 2015 tinha 474 presos, destes 195 estavam matriculados no CEEBJA Professor Odair Pasqualini, correspondendo a 41% de alunos matriculados em relação ao total de presos. Foi selecionada deste universo de alunos matriculados, uma amostra de vinte pessoas para participarem da pesquisa, considerando uma amostragem de pouco mais de dez por cento dos alunos matriculados.

A pesquisa foi aprovada pela direção do CEEBJA, direção da Penitenciária Estadual de Ponta Grossa como também pela Secretaria da Segurança Pública e Administração Penitenciária do Paraná.

Como a pesquisa se desenvolverá com gerações diferentes e com a criminalidade incomum, espera-se que a investigação possa apontar os fatores comuns que levaram estes jovens e adultos à exclusão educacional e à criminalidade.

Será realizada uma análise das questões abertas e fechadas do questionário por categoria: 1) conhecendo o sujeito da pesquisa e definindo seu perfil; 2) a perspectiva do sujeito pesquisado sobre a família, sua reação e situação socioeconômica no período do abandono escolar e os mecanismos de exclusão

social; 3) a escola e o abandono escolar sob a perspectiva do sujeito pesquisado e os mecanismos de exclusão escolar, apontados nos registros das questões e no texto livre, com o título: Escreva um texto sobre suas lembranças da escola, instrumentos que constam no Anexo C.

5.1 CONHECENDO O SUJEITO DA PESQUISA E DEFININDO SEU PERFIL.

Internos do sistema penal do estado do Paraná e integrantes do corpo discente do CEEBJA – Professor Odair Pasqualini que funciona nas dependências da Penitenciária Estadual de Ponta Grossa, cursando o Ensino Médio nas disciplinas de Matemática, Geografia e Biologia.

5.1.1 Faixa etária

GRÁFICO 9 – FAIXA ETÁRIA DO GRUPO PESQUISADO

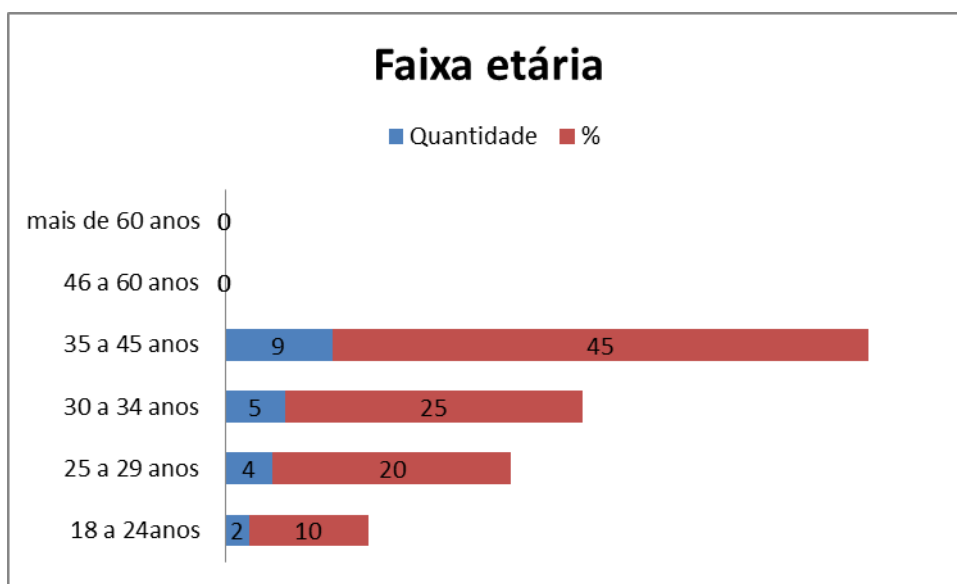


Gráfico organizado pela pesquisadora.

Nos dados analisados referentes ao ano de 2014 sobre o perfil do preso no sistema penal do Estado do Paraná e no município de Ponta Grossa contata-se que a faixa etária de maior concentração de pessoas era de 54% na faixa etária inferior a 30 anos de idade nos dados estaduais e 45,4% na faixa etária inferior a 30 anos de idade no município, neste grupo pesquisado o maior grupo encontra-se entre 35 a 45 anos de idade, alcançando o percentual de 45% do total de matriculados.

Chega-se à conclusão, após comparar os índices de idade de ingresso e a idade dos pesquisados, de que este grupo de pessoas encontra-se privado de liberdade já por um período relativamente grande o que possibilitou a conclusão do Ensino Fundamental dentro do sistema penal. Considerando que o maior índice de pessoas que ingressam no sistema penal possui a escolaridade inferior ao Ensino Fundamental que corresponde ao 1º ao 9º ano da Educação Básica, tendo como referência os dados apresentados anteriormente (com índices de 68% no estado e no município de 62,87%) esta conclusão será ratificada nas próximas análises de dados, série/ano no momento do abandono escolar e respectiva idade do respondente.

5.1.2 Série/ano que cursava quando abandonou os estudos

GRÁFICO 10 – ESCOLARIDADE NO MOMENTO DO ABANDONO ESCOLAR

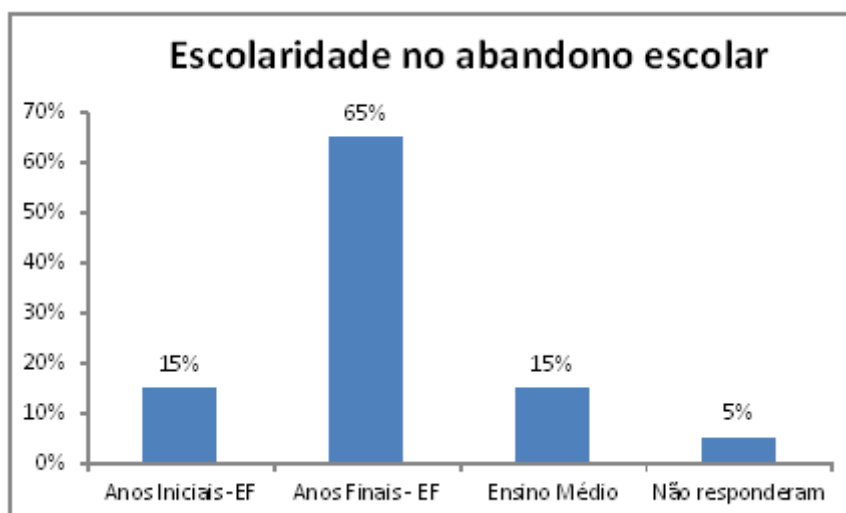


Gráfico organizado pela pesquisadora com dados do instrumento de pesquisa.

Observa-se que 15% cursavam os anos iniciais do Ensino Fundamental, 65% cursava as séries finais do Ensino Fundamental, 5% não responderam e apenas 15% cursavam o Ensino Médio, os dados demonstram que a conclusão do Ensino Fundamental foi realizada no interior do sistema penal, 80% dos respondentes ingressaram no sistema penal com escolaridade inferior ao Ensino Fundamental.

5.1.3 Idade quando abandonou os estudos

GRÁFICO 11 – FAIXA ETÁRIA NO MOMENTO DO ABANDONO ESCOLAR

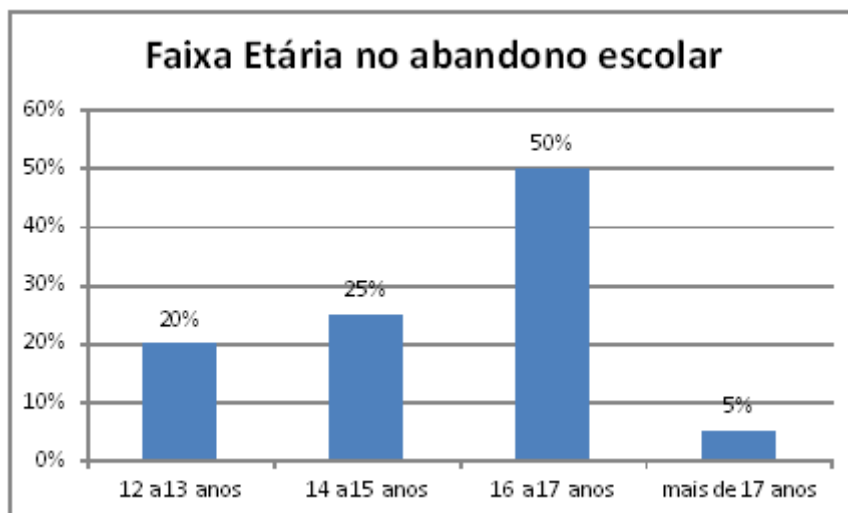


Gráfico organizado pela pesquisadora com dados do instrumento de pesquisa.

Os resultados encontrados apresentam uma variação de 20% dos alunos que abandonaram a escola na faixa etária entre 12 a 13 anos de idade; de 25% entre 14 a 15 anos de idade; de 50% entre a idade de 16 a 17; e de 5% com mais de 17 anos. Os dados evidenciam que a idade máxima que este grupo pesquisado estudou foi com mais de 17 anos – alcançando esta faixa 5% do total; e 95% até a idade de 16 anos. Confrontando série/ano de escolaridade e a idade no momento do abandono escolar, ratificamos que a conclusão do Ensino Fundamental foi realizada no interior do sistema penal.

5.1.4 Cor, raça ou etnia.

Quanto à raça, cor ou etnia os respondentes se autodeclararam como: 55% parda, 30% branca, 5% indígena, 5% preta e 5% não responderam.

GRÁFICO 12 – COR, RAÇA OU ETNIA DO GRUPO PESQUISADO

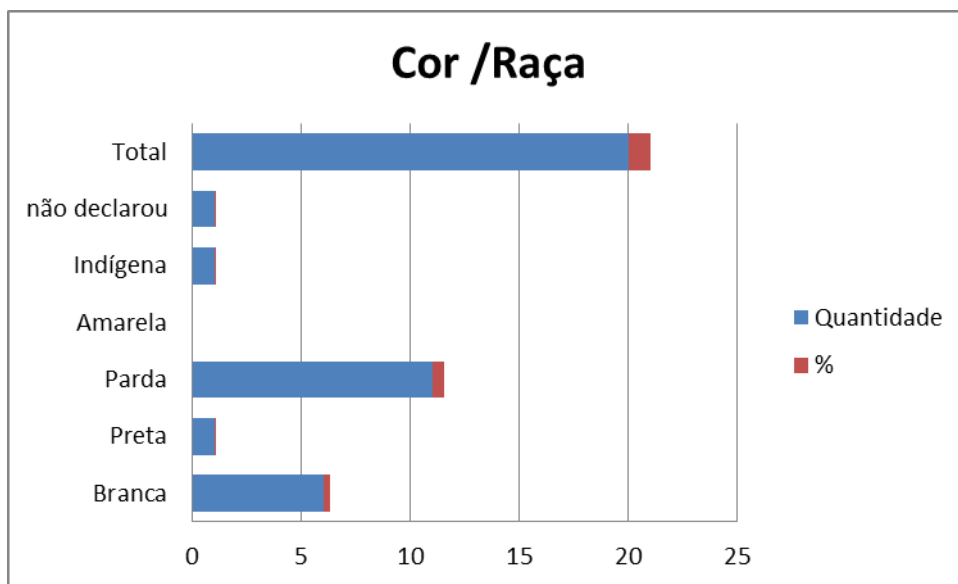


Gráfico organizado pela pesquisadora com dados do instrumento de pesquisa.

5.1.5 Cumprimento de medida socioeducativa.

A pesquisa revela que 35% já cumpriram medida socioeducativa, sendo que 20% por uma vez, 10% por duas vezes e 5% por mais de três vezes.

5.1.6 Passagem por instituição de abrigo.

A pesquisa demonstra que 10% dos respondentes durante sua vida passou por instituição de abrigo.

5.1.7 Residência.

Dos respondentes: 65% moravam com pais e/ou responsáveis, 5% em abrigo, 5% com outras pessoas, 20% na rua e 5% não respondeu.

5.1.8 Motivos alegados para o abandono escolar e residência no momento do abandono

QUADRO 14 - MOTIVOS PARA O ABANDONO ESCOLAR

Respondente	Questão direta	Questões abertas e texto livre	Residência
01	“Envolvimento com as coisas erradas, cabeça fraca (...)”	“As má influência, companhias erradas e uso de drogas e bebida alcólica.”	Pais ou responsável.
02	“Parei de estudar para ir trabalhar.”	“(...) precisava trabalhar para ajudar em casa.”	Pais ou responsável
03	“Eu parei de estudar para trabalhar.”	“falta de juízo mesmo.” “(...) enfim ‘amigos’ que me levaram para o mundo das drogas, foi quando eu comecei a fazer as burradas da minha vida.”	Pais ou responsável.
04	“Foram vários os motivos, mas o principal foi a falta de recurso de meus pais para me manter estudando.”	“A falta de recurso, sendo o fator principal. (...) A pior coisa é querer e não poder.”	Em abrigo.
05	“Mudanças de endereço constantes, atraso em grau de série.”	“Mudança de cidade. Ser mais velho do que os outros alunos da classe.”	Na rua.
06	“Naquele tempo não me dedicava muito aos estudos só fazia bagunça e cheguei a ir expulso da escola. Hoje eu vejo o que é não se dedicar aos estudos.”	“Falta de vontade de estudar (...)” “(...) queria apreender a estudar, mas como tinha os colegas fazia muita bagunça (...)”	Pais ou responsável.
07	“Falta de vontade e envolvimento com drogas.”	“(...) um pouco mais foi falta de vontade, e outra coisa eu acabei me casando muito novo então a responsabilidade ficou maior (...)”	Na rua.
08	“O trabalho eu sempre gosto de ter minhas coisas não depender dos outros então eu trabalhava.”	Não respondeu as demais questões e não redigiu o texto.	Não respondeu.
09	“Bem, na minha opinião, a gente sempre tem que se esforçar em tudo que a gente for fazer na vida. A família é super importante ela influencia muito se tivermos pais que se preocupam com a educação dos filhos a tendência é sempre as coisas irem melhor, nessa	“(...) nós já tínhamos que começar a trabalhar desde pequeno (...)”	Pais ou responsável.

	época eu parei de estudar para trabalhar.”		
10	“Eu precisava trabalhar.”	“Hoje se eu for pensar bem certo foi a falta de interesse mesmo, porque eu poderia ter continuado.”	Pais ou responsável.
11	“Devido o trabalho”.	“(…) devido ao trabalho (….) ajuda minha família devido meu pai ser aposentado e minha mãe pensionista .(…)”	Pais ou responsável.
12	“Foi por falta de interesse.”	“Falta de interesse, cabeça dura, jovem rebelde.”	Pais ou responsável.
13	“Comecei a trabalhar.”	“(…) falta de dinheiro.”	Pais ou responsável.
14	“Em fim, pois eu tinha que trabalhar para ajudar em casa, pois tinha-mos um situação financeira ruim. A minha mãe éra muito doentia. E que veio a falecer aos seus 45 anos.”	“(…) situação financeira.” “(…) problema de saúde. Eu queria ser adulto naquela época para pode ajudá-la, só para ver a minha família feliz (….)”	Pais ou responsável.
15	“bagunça, ‘trabalho’.”	“A má companhia.”	Pais ou responsável.
16	“A separação de meus pais.”	“após a separação de meus pais, fui morar com minha mãe e logo ela veio a falecer aí isso tudo me abalou e desisti dos estudos (….)” “(…) acabei parando no tempo e acabei me envolvendo com drogas e acabei vim a parar numa prisão (….)”	Outros, não especificou.
17	“falta de interesse.”	“falta de interesse e de ter um responsável para me orientar (….)” “(…) quando era para eu ir a escola eu ficava na rua.”	Na rua.
18	“Porque eu me deixei levar pelas coisas do mundo só queria sair, namorar, fazer coisas novas naquela idade.”	“(…) namoros festas depois de um tempo casei com 16 anos e não voltei mais.” “(…) a 6ª serie já estava com a cabeça meio pras nuvens e só bastou reprovar uma vez que já nem fui mais eu só queria curtir a vida era tudo novo pra mim (….)”	Pais ou responsável.
19	“Drogas e amigos que não prestavam.”	“Se envolver com pessoas erradas que me levaram a usar drogas e roubar.”	Na rua.
20	“a gente era de família humilde e não tinha muitas condições e tive que ajudar na casa e por se envolver com alguns colegas que ... e meu pai bebia muito, etc.”	“(…) fui expulso por rasgar o vestido da prof.” “(…) brigas.”	Pais ou responsável.
As respostas da questão objetiva foram transcrita na íntegra, nas questões abertas e do texto foi			

inserido recortes dos registros. [sic]
--

Quadro organizado pela pesquisadora com dados do instrumento de pesquisa.

Os dados denunciam, na questão direta do instrumento de pesquisa, que o respondente alega a sua última motivação para a decisão do abandono, mas nos registros das questões abertas e na redação do texto revelam outros mecanismos que desencadearam o abandono escolar.

A seguir segue a análise dos mecanismos de exclusão escolar apontados, os percentuais apresentados não totalizam 100%, pois alguns respondentes apresentaram respostas diferentes da questão objetiva às questões abertas:

- a) Razão Comportamental - Atitudinal, fora dos padrões esperados pela escola - 45%.

Os respondentes: 01, 06, 07, 12, 15, 17, 18, 19 e o 20 apontam este mecanismo na questão direta. Os respondentes: 01, 06, 15, 18, 19 e o 20, mantém esta motivação nos demais registros. O respondente 07 indica a gravidez na adolescência como um dos mecanismos, que em seu entendimento foi ocasionado por motivo comportamental; o respondente 12 incluiu também a falta de interesse pelos estudos; o respondente 15 atribui à situação socioeconômica precária; e o respondente 20 atribui seu abandono escolar à situação socioeconômica precária e a falta de estrutura familiar.

- b) Situação socioeconômico precária - 55%

Os respondentes: 02, 03, 04, 08, 09, 10, 11, 13, 14, 15, 20 indicam este mecanismo socioeconômico para seu abandono escolar, dos onze respondentes, dez ingressaram no universo do trabalho. Mantiveram o mesmo mecanismo nas demais questões os respondentes: 02, 04, 09, 11, 13 e o 14, os demais incluem ou remete a causa para outros mecanismos de exclusão escolar.

O respondente 03 acrescenta o mecanismo comportamental e ingresso no uso das drogas; o respondente 10 alega a falta de interesse pela escola; o respondente 15 atribui ao comportamental também; e o respondente 20 além do motivo socioeconômico entende que o abandono está atrelado também aos mecanismos comportamentais e falta de estrutura familiar.

O respondente 04, expressa o comentário: “A falta de recursos, sendo o fator principal. Por este motivo acarretaram muitos outros. A pior coisa é querer e não poder” [sic]. O respondente cumpriu medida socioeducativa por uma vez e ficou internado em instituição de abrigo por uma vez.

O respondente 13 – alegou falta de dinheiro, mas nas recordações desagradáveis da escola registrou: “Quando uma professora me falou que o meu gorro estava encardido” [sic]. Embora a situação constrangedora da higiene do vestuário não seja apontada como um dos motivos do abandono escolar deixou marcar no subjetivo do aluno em suas recordações negativas da escola.

c) Estrutura Familiar comprometida - 20%

Os respondentes: 05, 16, 17 e o 20 demonstram que a estrutura familiar foi um mecanismo que contribuiu para o abandono escolar.

O respondente 16 alega a separação dos pais e posteriormente a morte da mãe o que o levou a viver com outras pessoas (não especificou o vínculo), finalizando relata seu envolvimento com a criminalidade.

O respondente 17 denuncia a falta de pessoa para orientar seu comportamento, morador de rua abandonou a escola com 16 anos cursando o 6º ano da Educação Básica.

O respondente 20 atribui aos mecanismos socioeconômico, comportamental e estrutura familiar às causas do abandono escolar, inclui também a dependência a drogas lícitas do pai: “ meu pai bebia muito” [sic].

d) Dependência química - 25%

Os respondentes: 01, 03, 07, 16 e o 19 registram a dependência química no momento do abandono escolar. E compreendem que a dependência química conduziu suas vidas para o ingresso na criminalidade.

Respondente 03 – “(...) tinha muitos “amigos” enfim ‘amigos’ que me levaram para o mundo das drogas, foi quando eu comecei a fazer as burradas da minha vida.”

Respondente 16 – “(...) acabei me envolvendo com drogas e acabei a vir parar numa prisão (...)”

Respondente 19 – “se envolver com pessoas erradas que me levaram a usar drogas e roubar.”

[sic]

e) Gravidez na adolescência - 5%

Respondente 07, inicialmente relaciona seu abandono escolar com seu comportamento e atitudes desaprovadas pela escola, nas questões abertas relata o casamento precoce devido à gravidez na adolescência.

f) Educacional – distorção idade/série/ano - 5%

O respondente 05, apresenta na resposta à questão direta o mecanismo atribuído à estrutura familiar, devido a várias mudanças de endereço e nas questões abertas denuncia a seu desconforto com a defasagem de sua idade com a série/ano que cursava.

GRÁFICO 13 - MOTIVOS PARA O ABANDONO ESCOLAR⁵⁵

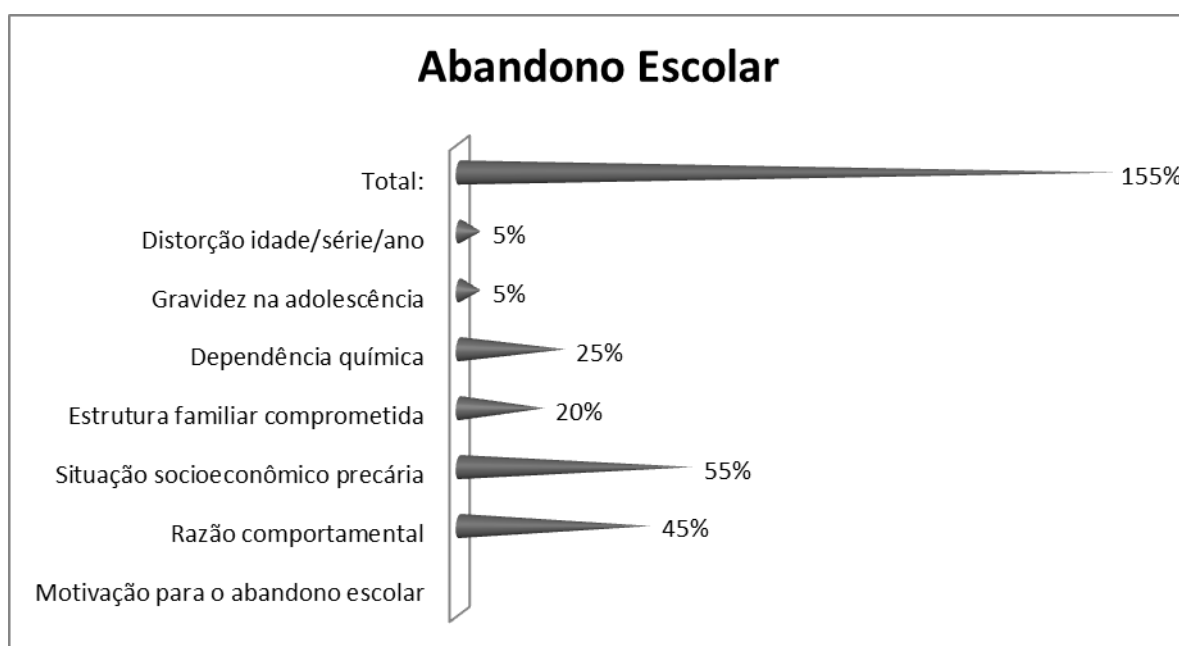


Gráfico organizado pela pesquisadora com dados do instrumento de pesquisa.

O gráfico ilustra as motivações que levaram os respondentes a abandonar a escola, os dados foram analisados a partir das respostas a questão objetiva e as questões abertas, os respondentes no decorrer do instrumento apontaram mais de

⁵⁵ O gráfico 13 ultrapassa o percentual de 100%, devido os respondentes indicar mais de um motivo para o abandono escolar.

uma motivação para o abandono escolar, devido a isso que o gráfico apresenta um total de 155%, sendo distorção idade/série/ano de 5%, gravidez na adolescência 5%, dependência química 25%, estrutura familiar comprometida 20%, situação socioeconômica precária 55% e razão comportamental 45%.

Percebe-se como os respondentes ao abandonar a escola alegam um motivo imediato, mas na realidade este foi a oportunidade de abandonar uma instituição que incomodava e que não proporcionava prazer e realização pessoal.

5.2A PERSPECTIVA DO SUJEITO PESQUISADO SOBRE A FAMÍLIA, SUA REAÇÃO E SITUAÇÃO SOCIOECONÔMICA NO PERÍODO DO ABANDONO ESCOLAR E OS MECANISMOS DE EXCLUSÃO SOCIAL

A exclusão social ocorre quando se marca uma pessoa que está em situação de vulnerabilidade como “portadora de um destino” e não são apresentadas possibilidades para superar as dificuldades e desvantagens. Exemplos destas exclusões sociais contextualizadas pela ausência e/ou serviços imperfeitos de: moradia, trabalho digno, escolaridade, precariedade dos serviços públicos de saúde, nutrição, saneamento básico, rede elétrica, rede de tratamento de água, falta de oportunidade e espaços públicos para o lazer; estas carências sociais podem ser motivadores de ações violentas no interior da família, na comunidade local e na sociedade em geral.

As pessoas que se encontram em uma situação de vulnerabilidade são discriminadas. A esse respeito Castel (2011, p.12) afirma: “A discriminação é escandalosa porque ela se constitui numa negação do direito, os direitos inscritos na Constituição.”

O mesmo autor considera que existem dois tipos de discriminação a positiva e a negativa.

Existem formas de discriminação positivas que consistem em fazer mais por aqueles que têm menos. O princípio destas práticas não é contestável na medida em que se trata de desdobrar esforços suplementares em favor de populações carentes de recursos a fim de integrá-las ao regime comum e ajuda-las a reencontrar este regime. Não é discriminatório, por exemplo, adotar uma pedagogia especial para alunos que precisam de reforço

escolar a fim de que não fiquem reprovados novamente, ou oferecer formações profissionais adaptadas aos trabalhadores pouco qualificados para evitar que eles corram o risco de ficar eternamente desempregados. Pode ser útil, e até mesmo indispensável, tomar como alvo as populações marcadas por uma diferença que para elas é uma desvantagem, visando reduzir ou anular esta diferença.

Mas, a discriminação negativa não consiste somente em dar mais àqueles que têm menos; ela, ao contrário, marca seu portador com um defeito quase indelével. Ser discriminado negativamente significa ser associado a um destino embasado numa característica que não se escolhe, mas que os outros no-la devolvem como uma espécie de estigma. A discriminação negativa é a instrumentalização da alteridade, constituída em fator de exclusão. (CASTEL, 2011, p.13-14)

As pessoas pesquisadas não estavam excluídas da sociedade, embora se possa questionar a qualidade dos serviços públicos disponibilizados para esta população. O que a pesquisa revela é o processo pelo qual elas passaram que estava impregnado da discriminação negativa que ocasionou sua exclusão escolar.

Consta que o poder público ainda não desenvolveu táticas para exercer a discriminação positiva que possibilita subsídios para instrumentalização cultural, social, política e econômica objetivando intervenções do Estado para preencher as lacunas existentes entre a população que vive em uma situação de vulnerabilidade.

Dubet (2008) traz em suas análises a reflexão sobre uma escola justa, introduz a discussão sobre a igualdade, que vem contribuir com esta lógica da discriminação positiva, apresentada também por Castel (2011). Para o autor hoje a igualdade no que se refere ao acesso escolar está comprometida pela desigualdade social, no aspecto educacional “a escola precisa tratar melhor os que têm menos”, ratificando o conceito acima, Dubet contribui

Antes que comece a seleção meritocrática, uma escola justa deve oferecer um bem comum, uma cultura comum independente das lógicas seletivas. Isso convida a se engajar fortemente em favor de um verdadeiro colégio único, de um colégio cuja função seja garantir a cada um, isto é, ao mais fraco dos alunos, os conhecimentos e as competências a que ele tem direito.

(...) as desigualdades decorrentes do nascimento e da herança são injustas, a igualdade das oportunidades estabelece desigualdades justas ao abrir a todos a competição pelos diplomas e pelas posições sociais. Trata-se não somente de uma maneira racional, eficaz e aberta de distribuir os indivíduos nas posições sociais para as quais suas competências serão mais úteis à coletividade, mas também de uma maneira de tornar legítimas as desigualdades desde que elas procedam de uma competição em si mesma justa. (DUBET, 2008, p. 13 e 19-20)

Ignorando o tratamento desigual aos alunos desiguais socialmente, a escola toma uma postura de discriminação negativa contribuindo para a manutenção das diferenças sociais.

A seguir vamos analisar alguns mecanismos de ordem familiar e social revelados na pesquisa que contribuíram para o abandono escolar.

a) Reação da família diante do abandono escolar.

Os respondentes relataram as lembranças da reação de seus pais no momento do abandono escolar: decepção, descontentamento, conformismo diante da situação socioeconômica, ira e discussões, incentivo para não abandonar, iniciativa do pai em retirar da escola e situação de indiferença diante da situação, segue as respostas:

- Respondente nº 01 - "Ficaram muito decepcionados com a minha pessoa."
 Respondente nº 02 - "(...) queriam que eu continuasse estudando (...)."
 Respondente nº 03 - "no começo eles insistiram para eu continuar (...)"
 Respondente nº 04 - "no início bastante chocante, mas depois conseguiram superar, devido ao trabalho que consegui."
 Respondente nº 05 - "muitas discussões."
 Respondente nº 06 - "Meus pais não gostaram por eles se esforçarem em comprar material para o estudo. E eu não se esforçar nas aulas."
 Respondente nº 07 - "Creio que eles não iriam ficar muito contentes."
 Respondente nº 08 - "O meu pai queria que eu voltasse pra estudar mas eu não quis mais aí eu já fui cuidar da minha vida sozinho."
 Respondente nº 09 - "(...) era muito difícil nossos pais conversaram com nós [sic] a respeito de escola."
 Respondente nº 10 - "Minha mãe falou que eu iria me arrepender."
 Respondente nº 11 - "Não concordaram mas devido meu serviço autorizaram."
 Respondente nº 12 - "Meus pais não gostaram nem um pouco. Por eles eu hoje não precisaria tá [sic] dentro de uma cadeia."
 Respondente nº 13 - "Eles me incentivaram a voltar a estudar mas eu sem ter alguma "coisa" tinha que trabalhar."
 Respondente nº 14 - "Bom meus pais até não queriam, mas por nós ter problemas de saúde e situação financeira ruim. A minha mãe era muito doentia."
 Respondente nº 15 - "Meu pai que me tirou da escola."
 Respondente nº 16 - "Me incentivavam a voltar a estudar."
 Respondente nº 17 - "Ficaram muito nervosos comigo."
 Respondente nº 18 - "Eles queriam que eu voltasse (...)."
 Respondente nº 19 - "Minha mãe tentou fazer eu voltar mas eu não quis mais (...)."
 Respondente nº 20 - "Meu pai não falou muita coisa, mas minha mãe brigava, com meu pai para que eu estudasse (...)." "mãe falou que precisavam de mim para ajudar (...)"
 [sic]

A afirmativa “creio que eles...” [sic], do respondente nº 07 demonstra uma incerteza com relação à reação dos pais, pois o respondente no momento do abandono estava morando na rua motivado pelo uso de drogas e briga familiar.

O respondente nº 08 não registrou sua residência no momento do abandono escolar, mas de acordo com a afirmativa “já fui cuida [sic] da minha vida, sozinho”, nota-se a quebra do vínculo com os pais.

Embora o respondente nº 17 sinalizasse que no momento do abandono escolar morava na rua, motivado pelo uso de drogas, constatamos de acordo com sua resposta “Ficaram muito nervosos comigo.” Esta afirmativa significa que o vínculo afetivo com os pais não tinha sido rompido.

O estado de sujeição dos pais com a situação socioeconômica está presente nos registros dos respondentes nº 11, 14 e o 20 .

Nas respostas apontadas nas questões abertas e no registro do texto livre observa-se nas respostas uma preocupação em defender os pais e principalmente a figura da mãe sobre o abandono escolar:

Respondente nº 02 - “Meus pais queriam que eu continuasse estudando mas eu não tava indo bem na escola e preferi trabalhar.”

Respondente nº 06 - “Meus pais não gostaram por eles se esforçarem em comprar material para o estudo. E eu não se esforçar nas aulas.”

Respondente nº 09 - “Bom naquela época as coisas eram diferentes na minha família todos nós já desde pequenos já nossa mãe nos ensinava a se virar, vender sorvete, vender salgados e nosso pai sempre trabalhava era muito difícil nossos pais conversarem com nós a respeito de escola, mas bom exemplos eles sempre nos deram.”

Respondente nº 10 - “Minha mãe falou que eu iria me arrepender, mas eu tinha casado ai eu precisava de trabalhar.”

Respondente nº 17 - “(...) meus pais não tem culpa de eu ter parado de estudar eles tinham que trabalhar para manter a casa e os 7 filhos é como eu falei foi falta de interesse da minha parte.”

Respondente nº 19 - “Minha mãe tentou fazer eu voltar, mas eu não quis mais, pois comecei a usar Droga.”

Respondente nº 20 - “Meu pai não falou muita coisa, mas minha mãe brigava, com meu pai para que eu estudasse, na vida e tudo isto causou minha vida na prisão 12 anos.”

[sic]

Quanto ao acompanhamento e participação dos pais nas tarefas diárias, a pesquisa apresenta os seguintes dados: 5% não responderam, 60% respondentes afirmaram que sim, embora um foi bem enfático em afirmar que só a mãe, destacando a ausência do pai; 35% responderam que não, mas demonstraram preocupação em justificar que os pais trabalhavam e não tinham tempo:

Respondente nº 04 - “maior parte do meu tempo ficava sozinho, pois meus pais tinham que trabalhar.”

Respondente nº 09 - “Na época que eu estudava meus pais trabalhavam fora e os meus irmãos mais velhos também então a gente tinha que se virar.”

Respondente nº 14 - “Eles não tinham estudo suficiente e nem tempo e paciência para ensinar.”

Respondente nº 15 - “meu pai não.” “(...) ele não ta nem ai comigo.”

Respondente nº 19 - “não, minha mãe trabalha muito, minha irmã era pequena.”

[sic]

Embora 60% dos respondentes afirmassem que os pais tinham uma postura ativa referente às tarefas diárias, esta questão no instrumento de pesquisa vem demonstrar unicamente a preocupação dos pais em relação a que os filhos estudem, mas sem envolvimento direto no processo ensino- aprendizagem dos filhos. Sabe-se que a escola pública em geral não tem preocupação em esclarecer para os pais os objetivos e os métodos utilizados pela escola, os pais agem pelo instinto de ajudar os filhos e muitos acabam por realizar as tarefas para eles.

Entre as respostas encontram-se 35% dos pais absorvidos pela jornada de trabalho que ao chegar a casa não participam das tarefas escolares quer pelo cansaço quer por falta de conhecimento dos conteúdos. Na EJA temos vários testemunhos de pais, principalmente mães, que voltam aos estudos para auxiliar seus filhos nas tarefas.

Sobre a participação dos pais, Dubet (2008) contribui quando afirma:

Não se pode incessantemente criticar os pais ativos por serem consumistas cínicos da escola, e os pais ausentes por serem desinteressados. Não se pode esperar dos pais que ajudem seus filhos sem lhes dizer em que consiste essa ajuda. Informar os pais sobre os objetivos e os métodos da escola, sobre as reais expectativas do serviço de orientação a fim de aumentar sua mobilização e seu *empowerment*, concerne tanto à igualdade das oportunidades quanto unicamente à igualdade dos meios. (DUBET, 2008, p. 66)

Quanto à participação dos pais nas reuniões da escola, as respostas indicam :

Às vezes – 10%

Sim – 80%

Não – 10%

Respondente nº 09 - “Não participavam porque eles trabalhavam direto para poder nos sustentar.”

Respondente nº 17 - “não, motivos meus pais trabalhavam.”

[sic]

Novamente observamos uma preocupação do respondente em defender os pais.

Quanto às orientações dos pais após participar das reuniões na escola:

Sim orientavam – 85%

Não orientavam – 10%

Não respondeu – 5%

A pesquisa aponta que 85% dos respondentes afirmaram que os pais orientavam seus filhos após a reunião na escola, mas destes 80% se limitaram com a resposta “sim” e os 20% restantes incluíram além do sim “chamavam minha atenção”.

As reuniões que ocorrem no interior das escolas normalmente têm como pauta a aprovação do Plano de Aplicação de Verbas, socialização das regras e normas estabelecidas, entrega do boletim escolar e avisos sobre festividades organizadas pela escola e que precisam da participação dos pais. Segundo Dubet (2003), a escola tem a expectativa que os pais sejam participativos e possuam um capital cultural para educar e auxiliar seus filhos no processo ensino-aprendizagem.

Essas estratégias escolares aprofundam as desigualdades e acentuam a exclusão escolar na medida em que mobilizam, junto aos pais, algo que não é só o capital cultural, este entendido como um conjunto de disposições e de capacidades, especialmente lingüísticas. Apela a competências muito particulares referentes aos conhecimentos das regras ocultas do sistema. A escola espera que os pais sejam pessoas informadas, capazes de orientar judiciosamente seus filhos e ajudá-los com eficácia nas suas tarefas. (DUBET, 2003, p.36)

A escola precisa pensar em táticas de discriminação positiva, detectar em que aspectos os pais estão encontrando dificuldades em educar seus filhos e auxiliar no processo ensino-aprendizagem e incluir na pauta das reuniões estratégias para superar estas dificuldades.

b) Situação socioeconômica no período do abandono escolar.

Tipo de residência:

Imóvel próprio 60%; alugado 25% e cedido 10%. Não respondeu 5%

Serviço de :

Água – prestadora de serviço credenciada 70%, fontes naturais 25%. Não respondeu 5%.

Luz - prestadora de serviço credenciada 95%. Não respondeu 5%.

Saneamento básico - prestadora de serviço credenciada 50% e fossa 25%. Não respondeu 25%.

Renda familiar:

Sem rendimento 10%; com um salário mínimo 45%; com dois a três salários mínimos 25% e com três a cinco salários mínimos 15%. Não respondeu 5%.

A pesquisa aponta que no momento do abandono escolar, 55% dos respondentes afirmaram que a família sobrevivia com uma renda de no máximo um salário mínimo, salário destinado ao suprimento das necessidades básicas de seus componentes com despesas mensais: luz, água, vestuário, higiene, alimentação, medicamentos, entre outros, percebe-se que esta renda familiar não consegue dar conta das necessidades mínimas, ficando de fora os investimentos em educação e cultura, como compra de materiais escolares, livros, jogos educativos que desenvolvem raciocínio lógico e coordenação motora, frequência ao museu, cinema, teatro.

A falta destes investimentos deixa seus filhos em desvantagens culturais e ao ingressar ou durante o seu ingresso na escola fatalmente estas lacunas educacionais e culturais prejudicam o processo de aprendizagem, uma vez que são pré-requisitos para a apropriação de conhecimentos.

Neste sentido Connell lembra,

As pessoas pobres têm poucos recursos, individual e coletivamente, incluindo muitos dos que são empregados na educação. A extensão das carências materiais é facilmente demonstrável.

(...) Se existe uma pressão por desempenhos desiguais, então há também uma luta por resultados vantajosos, bem como pelos recursos políticos e

econômicos que podem ser mobilizados nessa luta. Os pobres são precisamente os que têm menos recurso. (CONNELL, 2011, p.22-23)

c) Mecanismos de exclusão social.

Dos respondentes à pergunta objetiva sobre o motivo do abandono escolar 55% alegaram problemas financeiros e inclusão no universo do trabalho, de acordo com os dados tabulados no quadro 14.

Cury (2008) caracteriza os excluídos como:

(...) os sujeitos vitimizados continuam a ser os mesmos: negros, índios, migrantes, moradores da periferia, pessoas com mais idade. Em uma palavra: os que são vítimas de uma renitente e injusta distribuição da renda. Daí que situações de desigualdade, de disparidade e de discriminação produzidas de fora da escola acabam por reforçar situações de precariedade no interior dela. (CURY, 2008, p. 220)

O autor vem denunciar que a situação socioeconômica traz reflexos para o interior da escola contribuindo para o abandono escolar. Quando a pesquisa traz a indagação sobre a reação dos pais sobre o abandono escolar, os respondentes a seguir denunciam que a reação dos pais foi de conformismo com o abandono, devido ao ingresso do filho no universo do trabalho.

Respondente nº 04 - “no início bastante chocante, mas depois conseguiram superar, devido ao trabalho que consegui.”

Respondente nº 11 - “Não concordaram mas devido meu serviço autorizaram.” Respondente nº 13 - “Eles me incentivaram a voltar a estudar mas eu sem ter alguma “coisa” tinha que trabalhar.”

Respondente nº 14 - “Bom meus pais até não queriam, mas por nós ter problemas de saúde e situação financeira ruim. A minha mãe era muito doentia.”

Respondente nº 20 - “Meu pai não falou muita coisa, mas minha mãe brigava, com meu pai para que eu estudasse (...)” “mãe falou que precisavam de mim para ajudar (...)”

[sic]

Martins analisa o problema da exclusão sobre a perspectiva da inclusão degradante, “A sociedade capitalista desenraiza, exclui, para incluir de outro modo, segundo suas próprias regras, segundo sua própria lógica. O problema está justamente nessa inclusão”. (1997, p.32)

Abaixo observam-se três exemplos que ilustram esta inclusão descrita por Martins (1997).

O respondente nº4 nas questões abertas analisa sua trajetória escolar e o que acha que o levou ao abandono escolar, relata: “A falta de recurso, sendo o fator principal. Por este motivo acarretaram muitos outros. A pior coisa é querer e não poder” [sic]. O respondente no momento do abandono escolar tinha dezessete anos; cursava o nono ano da Educação Básica; estava em instituição de abrigo; quanto às orientações dos pais sobre as tarefas escolares relata, “maior parte do meu tempo ficava sozinho, pois meus pais tinham que trabalhar.” [sic]; moravam em casa própria embora sem documentação na periferia da zona urbana; a família tinha como renda familiar um salário mínimo. Hoje tem vinte e nove anos de idade, cursa o Ensino Médio e declara que não tem profissão definida.

O respondente nº 09 nas questões abertas analisa sua trajetória escolar, e o que acha que o levou ao abandono escolar, relata: “nossa mãe nos ensinava a se virar, vender sorvetes, vender salgados e nossos pais sempre trabalhando era muito difícil (...) a maioria de nós já tínhamos que começar a trabalhar desde pequeno (...)” [sic]. O respondente no momento do abandono escolar tinha treze anos; cursava o sexto ano da Educação Básica; quanto às orientações dos pais sobre as tarefas escolares relata, “(...) meus pais trabalhavam fora e os meus irmãos mais velhos também, então a gente tinha que se virar.” [sic]; morava com os pais em casa própria na zona urbana com documentação; a família tinha como renda familiar um salário mínimo. Hoje tem quarenta e três anos de idade, cursa o Ensino Médio e trabalhava no setor público.

O respondente nº 14 nas questões abertas analisa sua trajetória escolar, e o que acha que o levou ao abandono escolar, relata: “(...) tinha que trabalhar para ajudar em casa, pois tínhamos uma situação financeira ruim, minha mãe era muito doentia (...) eu queria fazer algo que pudesse ajudá-la então comecei a trabalhar; (...) eu queria ser adulto naquela época para poder ajudá-la (...)” [sic]. O respondente no momento do abandono escolar tinha treze anos; cursava o 4º ano da Educação Básica; quanto às orientações dos pais sobre as tarefas escolares relata: “eles não tinham estudo suficiente e nem tempo e paciência para ensinar.” [sic]; morava com os pais na zona rural, a família tinha como renda familiar um

salário mínimo. Hoje tem quarenta e dois anos de idade, cursa o Ensino Médio e trabalhava no setor de carga e descarga de materiais recicláveis.

A idade dos respondentes quando abandonaram a escola apresentava uma variação entre 12 a 17 anos, sendo que 55% abandonaram a escola para serem incluídos no universo do trabalho. Considerando ainda que 80% possuíam escolaridade inferior ao Ensino Fundamental completo e não tinham formação profissional, recorreram a subemprego, sem garantias dos direitos trabalhistas e provavelmente se mantiveram nestes subempregos até sua inclusão no universo da criminalidade.

5.3A ESCOLA E O ABANDONO ESCOLAR SOB A PERSPECTIVA DO SUJEITO PESQUISADO E OS MECANISMOS DE EXCLUSÃO ESCOLAR

As lembranças tocam no profundo da alma e mexem com o emocional, o cheiro de um bolo de fubá pode levar a pessoa a lembrar de sua avó, o som de uma música a experiência amorosa vivida, o perfume de uma flor o enterro de uma pessoa próxima, uma foto a saudade de uma pessoa distante e quando tocamos nas lembranças as emoções podem ser positivas ou negativas.

Quando fomos aplicar o instrumento de pesquisa houve reações positivas e negativas nos grupos. Em um grupo de oito alunos da disciplina de Matemática, alguns no início não sentiram motivação para participar, mesmo com a explanação da pesquisadora sobre a importância da pesquisa na área da educação, enfatizando que os resultados da pesquisa estarão disponibilizados no Portal da CAPES e a partir deles poderão gerar-se políticas públicas, neste caso específico sobre abandono escolar, mas com a intervenção de uma das professoras da turma todos participaram, embora alguns verbalizassem, ao pegar o instrumento, que não tinham lembranças positivas.

Em outro grupo de seis alunos da disciplina de Biologia todos participaram, mas no decorrer do preenchimento do instrumento verbalizaram também que as lembranças não eram boas.

No grupo da disciplina de Geografia também houve um pouco de resistência com demonstração de aversão ao ato de lembrar as experiências escolares na adolescência.

Estes adultos, hoje, ao lembrar-se da frequência da escola na adolescência apresentaram reação de aversão à lembrança, devido ao mal estar que estas proporcionam em seus sentimentos.

Connell contribui para esclarecer este sentimento.

Os meninos que brigam na escola e são jogados na rua estão encontrando mais do que a raiva de certos professores e diretores. Estão enfrentando a lógica de uma instituição que representa o poder do Estado e a autoridade cultural da classe dominante. (CONNELL, 2011, p.23)

a) Lembranças da escola.

Entre as lembranças positivas citadas pelos respondentes podemos destacar: atenção dos professores, amigos, conhecimento, lanche, professores, bagunça, passeios, festas comemorativas, ler e desenhar, futebol. As disciplinas destacadas pela preferência foram: português / inglês / educação física / história / educação artística. Dois não responderam à pergunta e um respondeu que não tem lembranças positivas. “Não tenho lembrança de alguma coisa que eu gostava”. [sic] (respondente nº 17)

Nas questões abertas e no texto “Escreva um texto sobre suas lembranças da escola” apresentaram-se os seguintes registros de memórias positivas:

Respondente nº 01 - “A ajuda com cestas básicas para pessoas carentes.”

Respondente nº 03 - “Quando eu comecei ir para a escola.” “Eu me lembro que os dias que eu comparecia na escola eram muito bons, porque lá eu tinha muitos “amigos”.”

Respondente nº 05 - “Em uma festa junina, em que dancei quadrilha com uma amiguinha.”

Respondente nº 06 - “Quando não aprontava na escola

Respondente nº 07 - “Um dia que eu e meus colegas estávamos trabalhando em grupo, foi muito agradável a união”.

Respondente nº 09 - “Eu sempre gostei de tudo das professoras, das brincadeiras dos lanches dos amigos de tudo do estudo até hoje eu lembro daquelas coisas.” “Primeiro o que é inesquecível, na minha época é minha professora que era para mim como se fosse a minha mãe. Eu tinha um respeito muito grande por ela.” “Uma coisa que eu lembro até hoje foi que a minha professora da 1ª série ela nos ensinou como nós piás deveríamos cuidar das parte higiênica.”

Respondente nº 10 - “Eu gostava de meus amigos da escola.” “Eu gostava de ir pra escola.”

Respondente nº 11 - “dos novos amigos dos ensinamentos e dos passeios.” “foi quando eu fui escolhido pra fazer um teatro e eu seria o presidente Fernando Henrique Cardoso.” “(...) também me recordo de alguns professores que me ajudaram bastante, eu sou muito grato mesmo não tendo concluído os estudos o pouco que aprendi me ajudou bastante no meu dia a dia (...)”.

Respondente nº 12 - "(...) o que eu mais gostava na escola dos supostos amigos." "Quando eu passei do 4º para o 5º ano foi bem agradável." "(...) sempre ganhava presente no final do ano (...)."

Respondente nº 13 - "Do modo que certas professoras ensinavam." "Uma redação que eu fiz e ganhei um prêmio."

Respondente nº 14 - "Eu gostava dos meus amigos professores brincadeiras, as festas que tinha e um pouco do que aprendi." "Eu tinha uma menina que era muito especial para mim. Ela me ensinava nos exercícios e tinha um ótimo carinho por mim. Assim como eu tinha por ela." "(...) bons amigos e professor gostava muito da minha diretora, ela me dava muitos conselhos e ensinava como a vida era."

Respondente nº 15 - "da bagunça."

Respondente nº 16 - "Da atenção que os professores tinham em explicar e ensinar." "Quando eu passei do ano da 7ª série para à 8ª série."

Respondente nº 17 - "Não tenho lembrança de alguma coisa que eu gostava." "Me lembro de ter ganhado num sorteio que a professora fez um jogo de bingo." "Mas quando eu ia a escola as lembranças são boas porque lá eu brincava estudava fazia lanche e é isso que me lembro."

Respondente nº 18 - "(...) gostava só de educação física (...)." "Quando fomos a uma ilha em Florianópolis."

Respondente nº 19 - "jogar bola." "A menina que eu gostava até namorei com ela." "(...) aprendi a respeitar as pessoas, ler, escrever (...)."

Respondente nº 20 - "eu mesmo gostava de ler, escrever, desenhar e etc." "(...) estar presente em todas, as coisas da escola, como gincana, teatro, futebol, ajudar tanto professores, como outros (...)."

[sic]

Nota-se que ao recorrer às lembranças da escola os respondentes apresentaram também as lembranças afetivas, os primeiros relacionamentos amorosos, os prêmios, os passeios, as pessoas, o aprendizado.

O respondente nº 17 afirma que não tinha lembrança de alguma coisa que gostava, mas em outra questão quando é solicitado a descrever uma situação agradável relata uma experiência de premiação e no texto registra outras experiências positivas. O respondente no momento do abandono escolar residia na rua, motivado pelo uso de drogas o que justifica seu registro "Minhas lembranças não são muitas das boas, porque quando era para eu ir à escola eu ficava na rua. Mas quando eu ia à escola as lembranças são boas, porque lá eu brincava estudava fazia lanche e é isso que me lembro." [sic]

Das lembranças negativas podemos destacar: estudar, reprovar, dia de prova, quando era repreendido na frente dos colegas, falta de apoio da escola, discriminação racial, agressão verbal e física do professor, e as disciplinas citadas com dificuldades de aprendizagem foram: português / matemática / inglês. Sete não responderam a pergunta.

No registro das questões abertas e no texto "Escreva um texto sobre suas lembranças da escola" observam-se os seguintes registros de memórias negativas:

Respondente nº 01 - “As má influência, companhias erradas e uso de drogas e bebida alcoólica.”

Respondente nº 03 - “Quando eu desisti de ir para a escola.” “(...) enfim ‘amigos’ que me levaram para o mundo das drogas, foi quando eu comecei a fazer as burradas da minha vida”.

Respondente nº 04 - “O racismo uma das coisas mais horríveis que uma pessoa pode sofrer.” “Eu sofri uma repreensão muito severa de um professor.”

Respondente nº 05 - “Uma briga com um valentão.” “(...) ser mais velho do que os outros alunos da classe.”

Respondente nº 06 - “As brigas que aconteciam entre nós (...)”

Respondente nº 07 - “Eu era bem pequeno mais ainda me lembro de um momento desagradável, eu não aguentei chegar no banheiro e acabei fazendo xixi.”

Respondente nº 09 - “Eu sou de cor negra, mas eu nunca liguei para certos tipos de brincadeiras só que as vezes alguns colegas faziam perseguições mas tudo bem.” “Uma vez a professora me puxou á orelha mas depois eu entendi que ela é um ser humano e depois me deu um presente.” “(...) na escola onde eu estudava eu sempre tive que andar grandes distâncias.”

Respondente nº 11 - “reprovar de ano.” “um colega meu era parapléptico era cadeirante ai várias coisas ele não podia fazer com nós devido sua deficiência.”

Respondente nº 12 - “Dos dias de prova.”

Respondente nº 13 - “Não gostava era a falta de ter mais apoio em certas situações.” “Quando uma professora me falou que o meu gorro estava encardido.”

Respondente nº 14 - “Quando a professora chamava a minha atenção na frente de alguém.” “Foi quando eu fui de castigo para a biblioteca, quando derrubei um colega.” “(...) quando eu parei de estudar eles (amigos) me encontravam nas ruas, e pediam para que eu voltasse. Mas eu não podia tinha que trabalhar para ajudar meus pais.”

Respondente nº 15 - “de algumas aulas ou “matéria”. “eu sendo preso.” “Lembranças desagradáveis”.

Respondente nº 17 - “ Minhas lembranças não são muitas das boas, porque quando era para eu ir à escola eu ficava na rua.”

Respondente nº 18 - “De algumas matérias.” “Brigas por motivos mínimos.” “(...) só bastou reprovar uma vez que já nem fui mais (...)”

Respondente nº 19 - “tinha uma professora muito ruim ela puxava meu cabelo.” “Um pia foi espancado por vários meninos.”

Respondente nº 20 - “de alguns professores, porque alguns, chegavam a quebrar até réguas de madeira, aí fui expulso por rasgar o vestido da prof.” “professores batendo, em alunos e etc.”

[sic]

Embora os registros apontem várias lembranças negativas nas relações dos respondentes com a escola, observa-se que não foi atribuída a nenhuma delas a consequência do seu abandono escolar, de acordo com o quadro nº14, que apresenta a tabulação dos dados referente ao motivo do abandono escolar. Entretanto essas lembranças negativas podem fazer parte de um complexo conjunto negativo de imagens que os levaram ao afastamento escolar.

b) Experiências na escola.

Das experiências positivas destacam-se: a primeira vez que foi para escola, campanha de cesta básica, trabalho em equipe, visitas (fábrica da coca-cola e outro município), premiação de redação, aula de higiene do aparelho reprodutor no primeiro ano da Educação Básica, namoro na infância, aprovação escolar (5º ano para a 6º ano e do 8º ano para a 9º ano da Educação Básica), quando havia um bom comportamento pessoal, participação em dança e teatro em evento da escola, ganhar premio em sorteio. Quatro alunos não responderam esta questão.

Das experiências negativas destacam-se: urinar em sala de aula, agressão física pelo professor, crítica à higiene da roupa, agressão física entre os colegas, preconceito racial, repreensão em público, mudança de escola devido à separação dos pais, desistência da escola, castigo na biblioteca, empatia por colega deficiente físico e sendo preso na escola. Cinco alunos não responderam esta questão.

Como aconteceu com as lembranças negativas o mesmo se deu com as experiências negativas, as quais não foram apontadas na pesquisa como motivos diretamente relacionados com o abandono escolar, de acordo com a tabela nº 14.

A pesquisa aponta ainda os percentuais de preferência e dificuldade de aprendizagem nas disciplinas. Conforme o quadro abaixo se observa na disciplina de Matemática 30% da preferência e 45% dos respondentes apontou encontrar dificuldades de aprendizagem nesta disciplina; na disciplina de Português 20% indicaram-na como disciplina de preferência e 35% dos respondentes a indicaram como disciplina na qual apresentaram dificuldades de aprendizagem.

QUADRO Nº 15 DISCIPLINAS INDICADAS PELA PREFERÊNCIA E PELA DIFICULDADE DE APRENDIZAGEM

DISCIPLINAS	PREFERÊNCIA	DIFICULDADE DE APRENDIZAGEM
Educação Física	40%	0%
Matemática	30%	45%
História	30%	0%
Português	20%	35%
Ciências	5%	10%
Geografia	5%	0%
Arte	5%	0%

Inglês	0%	20%
Química	0%	10%
Física	0%	5%
As demais disciplinas não foram citadas.		

Quadro organizado pela pesquisadora com dados do instrumento de pesquisa.

c) Distorção entre idade e série/ano.

De acordo com o Parecer do CNE/CEB nº 7/2007, a idade cronológica para o ingresso no Ensino Fundamental com a duração de nove anos é de seis anos completos ou a completar até o início do ano letivo.

Dos respondentes, 5% demonstraram em seus registros o desconforto com a distorção entre a idade com a série/ano que cursavam no momento do abandono escolar e os dados do quadro abaixo revelam uma média de três anos na distorção da idade e ano, com uma variação de um a seis anos; a proporção dos estudantes com atraso no ensino fundamental é de 80% e no ensino médio é de 15%.

QUADRO Nº 16 - DISTORÇÃO ENTRE IDADE E SÉRIE/ANO.

Respondente	Idade	Ano que cursava	Ano que deveria cursar de acordo com a idade	Distorção entre idade e escolaridade
01	13 anos	6ºano	8º ano	dois anos
02	16 anos	7ºano	2º ano / E.M.	quatro anos
03	14 anos	6º ano	9º ano	três anos
04	17 anos	9º ano	3º ano / E.M.	três anos
5	12 anos	5º ano	7º ano	dois anos
06	17 anos	8º ano	3º ano / E.M.	quatro anos
07	15 anos	7º ano	1º ano / E.M.	três anos
08	15 anos	Não respondeu		
09	13 anos	6º ano	8º ano	dois anos
10	17 anos	2º ano / E.M.	3º ano / E.M.	um ano
11	16 anos	Ensino Médio		
12	17 anos	9º ano	3º ano / E.M.	três anos

13	16 anos	1º ano / E.M.	2º ano / E.M.	um ano
14	13 anos	4º ano	8º ano	quatro anos
15	16 anos	7º ano	2º ano / E.M.	quatro anos
16	19 anos	9º ano	Concluído o E.M.	No mínimo quatro anos
17	16 anos	6º ano	2º ano / E.M.	cinco anos
18	14 anos	7º ano	9º ano	dois anos
19	14 anos	6º ano	9º ano	três anos
20	16 anos	5º ano	2º ano / E.M.	seis anos
* Os respondentes utilizaram a terminologia série para apontar a escolaridade no momento do abandono escolar, nesta tabela vamos utilizar a terminologia utilizada para Educação Básica atualmente que compreende: 1º ao 9º ano para o Ensino Fundamental e 1º ao 3º ano para o Ensino Médio.				

Quadro organizado pela pesquisadora.

Os alunos trabalham pela nota, pela aprovação e quando se deparam com o fracasso escolar sua autoestima fica fragilizada, conforme Dubet (2008):

Ameaçados em sua auto-estima, eles oscilam entre o desânimo e a depressão, sentindo-se indignos das esperanças neles depositadas pelos professores, pela sua família e por si mesmos. Às vezes, rejeitando a interiorização que os culpa por suas dificuldades, eles a devolvem em sentimentos e em agressão contra a escola e os professores, e também contra os bons alunos que são a prova viva de que “quando se quer, se pode”. (DUBET, 2008, p.42)

Ainda do mesmo autor, Dubet (2003), este argumenta sobre a subjetividade do aluno quando toma para si toda responsabilidade da exclusão escolar,

A exclusão não é somente um fenômeno sistêmico “objetivo”, é também uma experiência subjetiva da exclusão vivida potencialmente como uma destruição de si, já que cada um é responsável por sua própria educação, por sua própria aventura. Ou seja, os alunos excluídos estão ameaçados de se sentir destruídos por sua exclusão, que seria o signo de sua própria “nulidade”. (DUBET, 2003, p.41)

Os registros dos respondentes abaixo vêm ilustrar os pensamentos de Dubet (2003,2008):

Respondente nº 03 – “falta de juízo mesmo”.

Respondente nº 06 - “Naquele tempo não me dedicava muito aos estudos só fazia bagunça e cheguei a ir expulso da escola.” “Falta de vontade de estudar (...)”

Respondente nº 07 - “Falta de vontade e envolvimento com drogas.”

Respondente nº12 - “Falta de interesse, cabeça dura, jovem rebelde.”

Respondente nº 15 - “bagunça, ‘trabalho’.”

Respondente nº 17 - “falta de interesse.”

Respondente nº 18 - “(...) a 6ª série já estava com a cabeça meio pras nuvens e só bastou reprovar uma vez que já nem fui mais eu só queria curtir a vida era tudo novo pra mim (...)”

Respondente nº 19 - “Se envolver com pessoas erradas que me levaram a usar drogas e roubar.”

Respondente nº 20 - “(...) fui expulso por rasgar o vestido da prof.”

[sic]

Dubet (2008) faz uma consideração sobre a postura dos respondentes em tomar para si a responsabilidade do abandono escolar:

(...) quando o aluno trabalha e fracassa, quando trabalha muito e tem pouco êxito, e quando ele só consegue explicar sua situação admitindo ser, na realidade, desigual, menos dotado, menos corajoso, menos eficaz.... De maneira que esse aluno não consegue encontrar uma explicação crível para o seu fracasso fora de si mesmo, pois ele sempre foi tratado rigorosamente de maneira igual e objetiva. Os vencidos só podem, portanto, apegar-se a si mesmos, só podem atribuir a si mesmos a causa de seu fracasso. (DUBET, 2008, p. 41)

Os respondentes com estes registros no momento do abandono escolar apresentam uma distorção de idade série/ano que variava de um ano a seis anos de distorção, os quais tomaram uma atitude subjetiva de abandono escolar antes que uma decisão objetiva de “reprovação” marcasse novamente sua trajetória escolar.

d) Reação da escola diante do abandono escolar registrados pelos respondentes:

i) Ignoraram a situação do abandono escolar – 70%

ii) Preocupação isolada do professor – 5%

Respondente nº 4 – “aparentemente sim, porque alguns colegas de sala sempre que me viam, falavam que os professores perguntavam sobre mim.”

iii) Comunicaram os pais e/o Conselho Tutelar. – 25%

Respondente 06 - “Chamar meus pais até a escola e explicar para eles que eu não poderia estudar mais naquela escola.”

Respondente 08 – “ Sim até entanto comunicaram o Conselho Tutelar foi que aconteceu.”

Respondente 11 – “Sim até mesmos o porque eu trabalhava até um horário e não consegui acompanhar as aulas desde a primeira aula.”

Respondente 14 – “Sim até eles fizerm reuniões com a minha mãe (...)”

Respondente 20 – “Sim eles foram em minha casa saber o porquê de eu já não estar indo (...)”.

[sic]

A pesquisa denuncia que 70% das escolas ignoraram a situação do abandono escolar, ratificando a exclusão da escola, pois foram ausentes, e ao negligenciarem foram coniventes com os mecanismos de exclusão escolar sejam de ordem social ou escolar.

Sobre a postura de indiferença da escola ao notar a ausência do aluno, Connell interpreta esta postura como uma atitude comodista em não se preocupar com as causas da evasão e simplesmente ignorar, pois isso demandaria mudanças na escola.

Em uma escola sob pressão e sem nenhuma perspectiva de obtenção dos recursos de que necessita ou de uma mudança em seus métodos de trabalho, “livrar-se” de um aluno transforma-se em solução rotineira para uma ampla gama de problemas. (CONNELL, 2011, p.23)

Segundo Castel, estes alunos excluídos passam para uma sociedade paralela. “Gostaríamos de mostrar que seus dramas estão intimamente relacionados ao fato de os jovens não estarem propriamente nem “fora” nem “dentro”: estes jovens são expulsos para as margens do mundo social”. (CASTEL, 2011, p.18)

Já 25% transferiu a responsabilidade para os órgãos competentes também demonstrando uma postura de indiferença ao problema, mas com o objetivo de se eximir da culpa, comunicaram os órgãos de proteção.

e) Abandono escolar e inclusão no universo da criminalidade.

Dos respondentes 55% fazem uma relação direta com o abandono escolar e a inclusão no universo da criminalidade.

Respondente nº 01 - "(...) companhias erradas e uso de drogas e bebida alcoólica."

Respondente nº 03 - "(...) enfim amigos' que me levaram para o mundo das drogas, foi quando eu comecei a fazer as burradas da minha vida."

Respondente nº 06 - "(...) hoje nesta instituição eu vejo, o que é não ir para escola e não aprender tudo o que eu podia apreender antes."

Respondente nº 07 - "(...) envolvimento com drogas."

Respondente nº 12 - "Meus pais não gostaram nem um pouco. Por eles eu hoje não precisaria estar dentro de uma cadeia."

Respondente nº 15 - "eu sendo preso". [no interior da escola]

Respondente nº 16 - "acabei me envolvendo com drogas e acabei a vir parar numa prisão."

Respondente nº 17 - "Por que quando era para eu ir a escola eu ficava na rua." [morador de rua motivado pelo uso de drogas]

Respondente nº 18 - "Hoje eu me arrependo por não ter terminado tudo talvez não estaria preso."

Respondente nº 19 - "Drogas e amigos que não prestavam." "minha mãe tentou fazer eu voltar mais eu não quis mais, pois comecei a usar drogas." "Se envolver com pessoas erradas que me levaram a usar drogas e roubar." "Eu deveria ter seguido outro caminho hoje eu não estaria aqui (...) me arrependo muito de não ter estudado de ter seguido esta vida sem futuro."

Respondente nº 20 - "meu pai não falou muita coisa, mas minha mãe brigava, com meu pai para eu estudasse, para ser alguém na vida e tudo isto causou minha vida na prisão 12 anos."

[sic]

Estas pessoas que se encontram privados de liberdade, recorrendo as suas lembranças do abandono escolar, associam esta exclusão à inclusão no universo da criminalidade. Embora tomem para si toda a responsabilidade, não podemos deixar de considerar vários outros fatores como idade cronológica, situação

socioeconômica da família, patrimônio cultural adquirido antes do ingresso na escola e, neste sentido, Castel argumenta

Eles são os alvos privilegiados da determinação de um Estado que quer mostrar sua autoridade infalível contra os fatores da desordem. Ao mesmo tempo, eles são esquecidos quando se trata de considerar o conjunto das condições necessárias para que alguém possa conduzir-se e ser reconhecido como cidadão por inteiro na sociedade. As discriminações que eles sofrem são a marca deste déficit de cidadania. A luta contra a delinquência corre o risco de servir de álibi para a negação do reconhecimento que eles experimentam cotidianamente, se não for associada à luta para promover mais igualdade e igualmente para combater as discriminações. (CASTEL, 2011, p.74)

O Relatório mundial sobre Violência e Saúde (2002) denuncia que a falta de ações eficazes do Estado, além de outros fatores como os elencados abaixo, contribuem também para a ocorrência da violência.

Fatores institucionais relacionados à insuficiência do Estado em atender às demandas sociais; *crise no modelo familiar* e a *perda do poder* de influência do setor religioso.

Fatores culturais como os relacionados à *integração (ou falta dela) racial* e a *desordem moral*.

Demografia urbana incapaz de suportar em termos de *infraestrutura*, o *crescimento da taxa de natalidade*, a *migração e ocupação desordenada do solo urbano* e o surgimento, como consequência, de *aglomerados urbanos desprovidos de condições minimamente adequadas* às demandas das pessoas. (OMS, 2002, p. 37-38)

Os respondentes reconhecem que o abandono escolar contribuiu para sua exclusão social, percebe-se nos registros:

Respondente nº09: “Mas eu vejo que se eu tivesse me esforçado mais com toda certeza eu teria terminado os estudos porque na minha família tenho irmãos que se formaram professores.”

Respondente nº11: “(...) mais por ter parado de estudar foi um prejuízo pra mim mesmo no meu futuro.”

Respondente nº12: “(...) vários amigos que hoje estão bem tem seu próprio negocio, estão tudo financeiramente bem.”

Respondente nº16: “(...) acreditava que não ia fazer falta os estudos mas hoje vejo que minha opinião estava errada.”

Respondente nº16: “(...) vários amigos e hoje muitos estão formados são profissionais tem suas vidas familiares e eu acabei parando no tempo (...)

Respondente nº17: “Se na época eu soubesse que os estudos iam fazer falta para mim eu não tinha parado de estudar.”

Respondente nº18: “(...) me arrependo muito porque eu tenho certeza que no dia de hoje eu estaria bem empregado com boa parte dos estudos terminados em uma faculdade (...) “

[sic]

O Relatório Mundial sobre Violência e Saúde (2002) aponta ainda como fatores que contribuem para a ocorrência da violência: “Fatores socioeconômicos como a pobreza, as desigualdades e as heranças dos períodos de recessão econômica.” (OMS, 2002, p. 36-37)

f) Expectativa dos respondentes sobre a escola, hoje.

Hoje, os respondentes depositam na escola a confiança de que após seu desligamento da unidade penal, sua formação educacional contribuirá para sua inclusão na sociedade e afastamento do universo da criminalidade. Têm ainda a expectativa de que a sua inclusão na escola no interior do sistema penal terá como legado a mobilidade social, afastando-os da situação de vulnerabilidade social.

Respondente nº06: “Mas aqui vejo todos nós como sofremos em gravar uma matéria que estudamos na escola. Queria muito apreender mais quando sair daqui.”

Respondente nº07: “(...) hoje estou aqui tentando aprender alguma coisa e vou conseguir sim (...)”

Respondente nº11: “(...) agora eu quero concluir meus estudos, recuperar o tempo perdido e conquistar uma ótima profissão.”

Respondente nº12: “(...) se empenhar no estudo para poder dar aos meus filhos o mesmo ou um pouco mais que meus pais me deram.”

Respondente nº16: “(...) hoje voltei à escola e pretendo concluir meus estudos e mais rápido para assim que sair e pagar minha pena que eu possa sair e arrumar um emprego digno e possa me manter e continuar minha vida em frente.”

Respondente nº18: “(...) mas eu tenho fé que logo eu saio desse lugar e volto a estudar, arrumo um serviço e sigo minha vida longe do crime.”

Respondente nº19: “(...) eu quero ser uma nova pessoa eu me arrependo muito de não ter estudado de ter seguido esta vida sem futuro, a escola me ajudou muito.”

[sic]

Os respondentes depositam confiança em adquirir na escola o que Michael Young (2007) reconhece e afirma como a sua finalidade, “ elas capacitam ou podem capacitar jovens a adquirir o conhecimento que, para a maioria deles, não pode ser adquirido em casa ou em sua comunidade, e para adultos, em seus locais de trabalho.” (2007, p.1294)

A pesquisa aponta os mecanismos que levaram à exclusão escolar, descreve populações alvos para esta exclusão, pois pertencem a grupos que vivem em situação de vulnerabilidade social. Para Castel, “enfrentar essa conjuntura para mudá-la exigiria medidas de outra ordem, que inspirem o tratamento social do desemprego ou a inserção de populações já invalidadas pela situação econômica e social.” (2011, p.36)

A exclusão escolar é um fenômeno complexo, associado aos mecanismos sociais e escolares e que se manifesta de diferentes maneiras e intensidades na trajetória escolar de cada respondente. Deste modo, identificar ou apontar quais mecanismos são mais ou menos importantes para explicá-la não é fácil, porque, quase sempre, tais mecanismos estão presentes de forma conjunta na trajetória escolar.

Políticas públicas que assegurem o acesso aos direitos sociais, políticos, culturais e educacionais são indispensáveis para evitar a exclusão escolar. Para Dubet, “O fracasso escolar é o prelúdio de uma exclusão social.” (2008, p.100)

CONCLUSÃO

Esta pesquisa proporcionou a discussão e reflexão em torno de problemáticas que envolvem a exclusão escolar, a partir de análises sobre os mecanismos de exclusão social e os fatores intrínsecos à própria escola neste processo de exclusão escolar.

A partir dos conhecimentos empíricos adquiridos pela pesquisadora ao longo de onze anos como professora pedagoga do sistema penal e da socioeducação, subsidiados pelas leituras bibliográficas específicas realizadas durante a pesquisa e pelo estudo de campo foi possível apontar algumas inferências, embora não definitivas.

A pesquisa apresentou como objetivo geral, a análise da trajetória escolar do aluno privado de liberdade, os fatores que levaram à sua exclusão escolar, os mecanismos de exclusão social que estavam presentes neste processo e como foi a sua inclusão na criminalidade.

Diante do objetivo proposto a pesquisa revelou que o perfil dos sujeitos da pesquisa são pessoas com faixa etária entre 18 a 45 anos de idade (45% entre 35 a 45 anos, 25% entre 30 a 34 anos, 20% entre 25 a 29 anos e 10% entre 18 a 24 anos de idade); quanto à cor/raça predominante parda e branca (os respondentes se auto identificaram: 55% parda, 30% branca, 5% indígena, 5% preta e 5% não responderam), abandonaram a escola antes de concluir o Ensino Fundamental (15% cursavam os anos iniciais do Ensino Fundamental, 65% cursava as séries finais do Ensino Fundamental, 15% cursavam o Ensino Médio e 5% não responderam) e cursam o Ensino Médio no CEEBJA Professor Odair Pasqualini que funciona nas dependências da Penitenciária Estadual de Ponta Grossa, onde os sujeitos da pesquisa estão privados de liberdade em cumprimento de pena em regime fechado.

A análise dos dados da pesquisa sobre a trajetória escolar e a história de vida evidencia que foram marcados pela exclusão social, que trouxe fortes implicações na exclusão escolar, viviam em situação de vulnerabilidade social, abandonaram a escola na faixa etária entre 12 a 17 anos de idade (20% entre 12 a 13 anos, 25% entre 14 a 15 anos, 50% entre 16 a 17 anos e 5% com mais de 17 anos de idade), 55% ingressaram cedo no universo do trabalho com subempregos

sem qualificação profissional e 80% com escolaridade inferior ao Ensino Fundamental no momento do abandono escolar.

Dos respondentes 35% haviam passado por unidade social cumprindo medida socioeducativa por ato infracional, 10% por instituição de proteção/abrigo e 20% eram moradores de rua no momento do abandono escolar.

Após o abandono escolar 55% dos respondentes fazem uma relação direta com o abandono escolar e a inclusão no universo da criminalidade.

O instrumento utilizado no campo da pesquisa apontou para os mecanismos que ocasionaram o abandono escolar: distorção idade/série/ano, gravidez na adolescência, dependência química, estrutura familiar comprometida, situação socioeconômica precária e razão comportamental.

Foi detectada quanto à reação da escola diante do abandono escolar uma postura excludente, pois, 70% das escolas ignoraram 5% houve preocupação isolada do professor e 25% comunicaram o Conselho Tutelar como objetivo de eximir-se da culpabilidade.

Foucault (2013) que compreende a sociedade numa perspectiva disciplinadora e de controle, que tem como objetivo adestrar o homem para torná-lo útil e dócil na manutenção desta sociedade, vê a escola como uma instituição disciplinadora que faz parte de um processo de micropoderes delegados às instituições que compõe a sociedade, inicialmente a família, igreja e posteriormente a escola.

Estas instituições são exemplos de instituições pontuais, mas na perspectiva do autor a sociedade em suas relações humanas está mergulhada neste processo de objetivação do homem, não para punir, castigar, repreender; mas sim com o objetivo de que o pacto social construído historicamente seja mantido de acordo com seu contexto cultural, legitimado objetivamente pela legislação e subjetivamente pelos padrões de comportamento éticos.

A pesquisa revelou que 45% dos respondentes não aceitando este processo de objetivação, negaram estes dispositivos de controle presentes nas normas e

regras estabelecidas pela escola e como resultado mergulharam no fenômeno de exclusão ao abandonar a escola.

A invasão cultural proferida por Freire (1984), analisada no segundo capítulo, denuncia como as crianças e adolescentes são influenciados pela cultura dos dominantes, que vai além da legitimação da cultura, mas traz uma legitimidade ao consumo ditando padrões. Esta compreensão freireana contribui para explicar como a criança ao ingressar na adolescência tem o desejo de consumir e não tendo meios financeiros para isso, abandona a escola para ingressar no universo do trabalho. A pesquisa aponta que 10% dos respondentes alegam este mecanismo para o seu abandono escolar.

O capítulo que trata da história da oferta da Educação de Jovens e Adultos no Brasil e no Sistema Penal do Paraná demonstrou os avanços nesta modalidade de ensino; como também revelou que os alunos com déficit educacional ainda precisam de atenção, demandam planos de governos com a perspectiva de discriminação positiva, como descrita por Castel (2011). Os desiguais precisam ser tratados em suas desigualdades sociais, culturais, econômicas e políticas, para que conquistem a igualdade de condições nestes aspectos, objetivando o sucesso escolar.

Ainda nesta perspectiva de análise Cury (2008) demonstra a preocupação não só em incluir enquanto ordenamento jurídico, mas que a inclusão não seja excludente no mecanismo de reprodução da estrutura social. Considerou-se também as ideias de Dubet (2008) sobre tratar igualmente os diferentes, ou seja, uma prática pedagógica única que leve em conta a diversidade cultural presente na escola.

A condição de pobreza mantém uma estreita relação com o analfabetismo, à baixa escolaridade e outros indicadores de saúde, nutrição, emprego, saneamento básico, habitação e renda per capita. Neste sentido, a escolarização de pessoas jovens e adultas se constitui não somente num desafio pedagógico, mas, também, e principalmente, numa dívida social. As soluções para o problema exigem uma abordagem intersetorial, uma vez que o processo educativo pode contribuir fortemente para debelar as raízes da pobreza, mas dificilmente seus ganhos serão duradouros se não forem complementares a políticas que visem à geração de emprego e renda, uma distribuição justa da riqueza, a desconcentração da propriedade de terra e o acesso a um sistema de saúde de qualidade. (BRASIL, 2007, p.74)

No capítulo seguinte, destacou-se a história da EJA, que apresenta também a trajetória da instituição escolar do CEEBJA Professor Odair Pasqualini, descreveu-se as práticas e técnicas pedagógicas sobre o adestramento escolar descrito por Foucault (2013), tendo em vista um homem “útil” para a sociedade e “dócil” no seu convívio social. Instituição que contribui para a retomada da trajetória escolar abandonada pelos alunos, vai além da sua função social comprometida com os conhecimentos construídos historicamente, tem o compromisso de contribuir na formação destas pessoas que estavam excluídas da escola, da sociedade, do convívio em harmonia com o outro e consigo mesmos, instrumentalizando-as para o reingresso na sociedade como uma pessoa melhor e com ideais construtivos. A pesquisa aponta que 35% dos respondentes acreditam que a escola fará diferença em suas vidas.

Julião e Onofre discorrem sobre a importância da oferta da educação em privação de liberdade como “necessidade de se propor e de concretizar políticas públicas que visem tornar o aprisionamento um momento de aprendizagens significativas e que contribuam com a (re)construção de um projeto de vida para quando o aprisionado recuperar sua liberdade.” (2013, p. 52)

A pesquisa sugere que medidas precisam ser tomadas no campo das políticas públicas econômicas que visem condições socioeconômicas melhores no país, que as famílias não dependam do trabalho infantil para fortalecer a renda familiar, programas como a Bolsa Família ajudam a manter a criança/adolescente na escola, mas não garantem sucesso, pois são desvinculadas de discriminações positivas. O Brasil precisa desenvolver uma política pública de educação integral atentando para as lacunas educacionais que os exames nacionais⁵⁶ demonstram, assim como políticas de incentivo a um Plano de Carreira para o Magistério que priorize a formação continuada, valorizando a pesquisa e as iniciativas inovadoras, estabelecendo metas para os estados e municípios para a superação do abandono escolar e inclusão das crianças e adolescentes que estão fora da escola.

Não se pode ler e não expressar um sentimento de indignação quando se depara com um depoimento como o do respondente nº 14, que parou de estudar

⁵⁶ Exames Nacionais para a Educação Básica – Saeb (Sistema de Avaliação da Educação Básica) sistema composto por três avaliações: Aneb (Avaliação Nacional da Educação Básica), Anresc/Prova Brasil (Avaliação Nacional do Rendimento Escolar) e ANA (Avaliação Nacional da Alfabetização).

com “12 ou 13” anos de idade, quando cursava o quarto ano da educação básica, objetivando ajudar em casa em virtude do estado de saúde da mãe, o respondente relata, “eu queria fazer algo que pudesse ajudá-la então comecei a trabalhar”; “(...) eu queria ser adulto naquela época para poder ajudá-la, só para ver a minha família feliz (...)”.

Quando uma criança nesta idade toma para si a responsabilidade do sustento familiar, algo na estrutura da sociedade não vai bem. Da mesma forma, a “cegueira” e omissão da escola - 70% delas ignorando a situação do abandono escolar - indicam que algo vai mal. Ações de cunho político, social e econômico precisam estar a frente nos compromissos firmados com o poder público e a população, a comunidade precisa cobrar de seus governantes estas ações.

Para Dubet (2008) a ambição está em duas alternativas, associadas a interesses políticos divergentes: “Fazer com que todos os alunos obtenham aquilo a que têm direito, ou fazer com que uma minoria alcance a excelência enquanto os outros não saibam grande-coisa e sejam definidos apenas por seus fracassos e suas lacunas?” (DUBET, 2008, p.76)

A pesquisa ao analisar os mecanismos de exclusão social interligados aos mecanismos de exclusão escolar em sujeitos com trajetória escolar marcada pelo abandono escolar, revelou os mecanismos que os levaram à exclusão da escola, constatando-se na pesquisa homens que quebraram as normas em descumprimento às convenções sociais, homens que não possuem os bens culturais legitimados pela escola e se sentem excluídos, como também aqueles que condicionados por uma sociedade capitalista de consumo abandonaram a escola e ingressaram na criminalidade para obter estes bens de consumo.

Ao finalizar esta pesquisa constata-se que a história da trajetória escolar dos alunos que abandonaram a escola está intimamente atrelada à situação de vulnerabilidade dos excluídos socialmente abandonados pelo poder público e negligenciados pela escola, que contribuiu com este processo de exclusão, pois a pesquisa apontou para vários mecanismos de exclusão na trajetória escolar de cada respondente, mecanismos de exclusão social, no âmbito econômico, cultural, político e nas relações familiares e mecanismos de exclusão escolar presentes nas práticas e técnicas utilizadas pela escola.

Além dos conhecimentos, das competências e de sua utilidade social, a escola produz um bem educativo particular que é a formação dos indivíduos como sujeitos capazes de dominar a vida, de construir suas capacidades subjetivas de confiança em si e de confiança em outrem. Essa aprendizagem resulta menos dos saberes adquiridos que do seu modo de transmissão e do estilo educativo escolhido pela escola. Não somente uma escola justa deve ser útil à integração social dos alunos, mas ela deve formar os sujeitos de uma sociedade democrática e solidária. (DUBET, 2008, p.95)

Concordando com Dubet (2008) percebe-se que a exclusão escolar vem contribuindo para que a exclusão social permaneça inalterada, pois a escola contribui para a formação do homem e sua atuação na sociedade instrumentalizando-o para que essa atuação seja consciente, justa, democrática, solidária, que o homem possa viver em sociedade sem ultrapassar as normas estabelecidas pelo pacto social causando o mal ao outro e a si mesmo. Mas se o aluno abandona a escola este processo fica fragmentado e sua inclusão precoce no universo do trabalho vem legitimar este ciclo, excluído socialmente é excluído educacionalmente. Sem formação educacional e profissional restará o subemprego e continuara em situação de vulnerabilidade social, a qual pode ocasionar o ingresso no universo da criminalidade.

A escola precisa através de suas práticas pedagógicas proporcionar o acesso ao conhecimento para os alunos que se encontram em uma situação desfavorecida pelas suas condições sociais e culturais. Estes conhecimentos emancipatórios possibilitarão a independência intelectual para além do contexto sócio cultural que pertençam.

Conhecimento “emancipatório” sim, para além do contexto sócio cultural, mas procedendo dentro das normas e regras do pacto social construído historicamente para manutenção da ordem social.

Para Freire (1984), a invasão cultural é inevitável, mas com a conscientização como exercício crítico da ação transformadora da realidade condicionante é possível libertar-se.

Somente os seres que podem refletir sobre sua própria limitação são capazes de libertar-se desde, porém, que sua reflexão não se perca numa

vaguidade descomprometida, mas se dê no exercício da ação transformadora da realidade condicionante. Desta forma, consciência de e ação sobre a realidade são inseparáveis constituintes do ato transformador pelo qual homens e mulheres se fazem seres de relação.

(...) a consciência é condicionada pela realidade, a conscientização é um esforço através do qual, ao analisar a prática que realizamos, percebemos em termos críticos o próprio condicionamento a que estamos submetidos. (FREIRE, 1984, p.66,85)

O homem precisa ter consciência dos condicionantes que o levam a pensar de determinada maneira, agir de acordo com o esperado, vestir o que é aceito socialmente, distinguir as linguagens do imaginário coletivo produzido pela mídia, para que de posse deste conhecimento/consciência adquirido na escola possa viver no mundo e com o mundo de uma forma mais humana entendendo a lógica da cultura imposta e legitimada pela classe dominante que incita ao consumo. Ter consciência que a apropriação destes bens deve ser consciente e de maneira legal sem infringir as leis, pois pode ver-se privado de liberdade.

Para Foucault (2013) o conhecimento gera poder e o poder gera conhecimento,

A cidade carcerária, com sua “geopolítica” imaginária, obedece a princípios totalmente diferentes. (...) uma rede múltipla de elementos diversos – muros, espaço, instituição, regras, discursos; que o modelo da cidade carcerária não é então o corpo do rei, com os poderes que dela emanam, nem tampouco a reunião contratual das vontades de onde nasceria um corpo ao mesmo tempo individual e coletivo, mas uma repartição estratégica de elementos de diferentes naturezas e níveis. (FOUCAULT, 2013, p. 290)

Esta relação poder/saber é de reciprocidade, e se estabelece no convívio social na cidade “carcerária” ou de controle. A escola tem um papel fundamental na transmissão dos conhecimentos e no processo de conscientização sobre a realidade concreta. Só com este instrumental e observando as normatizações que orientam sua aplicabilidade o aluno pode conseguir sua emancipação econômica, cultural, social e política, como também pode utilizá-los rompendo com o pacto social em consequência do poder judiciário e ver-se privado de liberdade.

Se a unidade penal prioriza a segurança alicerçada em uma maquinaria onde a engrenagem principal é a disciplina.

Será possível alinhar a escola as normas de segurança com uma Proposta Pedagógica Curricular que vise acompanhar o desenvolvimento da aprendizagem do aluno, para que de fato, possa se efetivar a construção da sua autonomia e cidadania plena?

Pode o professor desenvolver suas práticas pedagógicas com autenticidade se as relações entre a unidade penal e a escola são estabelecidas com micropenalidades e ao descumprir as normas internas firmadas, pode ser excluído?

Quais objetivos vêm sendo atingidos pela Proposta Pedagógica Curricular se a pesquisa apontou somente para 35% dos respondentes depositarem a esperança nas intervenções da escola para seu processo de ressocialização?

E quais as expectativas dos 65% dos respondentes restantes? Como a escola pode contribuir com suas práticas pedagógicas que despertem nestes alunos um olhar vislumbrando novas possibilidades de um futuro fora do universo da criminalidade?

REFERÊNCIAS

AULETE, Caldas. Novíssimo Aulete dicionário contemporâneo da língua portuguesa. Rio de Janeiro: Lexikon, 2011.

BRASIL, Ministério da Educação. Conselho Nacional da Educação. Diretrizes Nacionais para Educação de Jovens e Adultos. Parecer CEB nº 11/2000. Brasília. 2000.

BRASIL, Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. Educação de Jovens e Adultos: uma memória contemporânea 1996-2004. Brasília. 2007.

BRASIL, Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. Proposta curricular para a educação de jovens e adultos: segundo segmento do ensino fundamental: 5ª a 8ª série: introdução / Secretaria de Educação Fundamental, 2002.

BRASIL, Portal da Saúde, disponível em: http://dab.saude.gov.br/portaldab/ape_pcan.php?conteudo=desnutricao. Acesso em: 20/04/2015

BRASIL. Constituição Federal do Brasil, 1998.

BRASIL. Decreto nº 7.626, de 24 de novembro de 2011. Institui o Plano Estratégico de Educação no âmbito do Sistema Prisional. Brasília, DF: 2011. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br>.

BRASIL. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatísticas - IBGE. Brasil em síntese. Educação. Disponível em: <http://brasilemsintese.ibge.gov.br/educacao>. Acesso em: 14/07/2015.

BRASIL. Lei nº 12.433, de 29 de junho de 2011. Altera a Lei de Execução Penal de 1984. 2011. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2011/lei/l12433.htm. Acesso em: 11/07/2015.

BRASIL. Lei nº 3.274, de 02 de outubro de 1957. Lei de Execução Penal. Brasília, 1957. Disponível em: BRASIL. Lei nº 7.210, de 11 de julho de 1984. Lei de Execução

Penal. Brasília, 1984. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/1950-1969/L3274.htm. Acesso em: 25/10/2015.

BRASIL. Lei nº 7.210, de 11 de julho de 1984. Lei de Execução Penal. Brasília, 1984. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil/leis/L7210.htm>.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Diretrizes e Bases para a Educação Nacional. Brasília, 1996. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br>.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Brasília. 1996.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Parecer CNE/CEB nº 07/2007. Brasília. 2007

BRASIL, Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. Educação de Jovens e Adultos: uma memória contemporânea 1996-2004. Brasília. 2007

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. Resolução MEC/CNE/CEB n.º 02/2010, estabelece as Diretrizes Nacionais para a oferta de educação para jovens e adultos em situação de privação de liberdade nos estabelecimentos penais. 2010.

BRASIL. Ministério da Justiça. Departamento Penitenciário Nacional. DEPEN. INFOPEN. Levantamento Nacional de Informações Penitenciárias. Apêndice – Dados sobre o Sistema Penal do Estado do Paraná - dezembro de 2009. Brasília. 2011. Disponível em: [file:///C:/Users/Elisabete/Downloads/R009%20PR%20dez-09%20\(1\).pdf](file:///C:/Users/Elisabete/Downloads/R009%20PR%20dez-09%20(1).pdf). Acesso em: 28/10/2015.

BRASIL. Ministério da Justiça. Departamento Penitenciário Nacional. DEPEN. INFOPEN. Levantamento Nacional de Informações Penitenciárias. Apêndice – Dados sobre o Sistema Penal do Estado do Paraná - dezembro de 2010. Brasília. 2011. Disponível em: [file:///C:/Users/Elisabete/Downloads/Dez2010_PR%20\(1\).pdf](file:///C:/Users/Elisabete/Downloads/Dez2010_PR%20(1).pdf). Acesso em: 28/10/2015.

BRASIL. Ministério da Justiça. Departamento Penitenciário Nacional. DEPEN. INFOPEN. Levantamento Nacional de Informações Penitenciárias. Apêndice – Dados sobre o Sistema Penal do Estado do Paraná - dezembro de 2011. Brasília.

2011. Disponível em:
http://www.depen.pr.gov.br/arquivos/File/Apendice_Dados_Sistema_Penal_Dez2011.pdf. Acesso em: 05/08/2015.

BRASIL. Ministério da Justiça. Departamento Penitenciário Nacional. DEPEN. INFOPEN. Levantamento Nacional de Informações Penitenciárias. Formulário Categoria e Indicadores Preenchidos. Paraná - abril de 2012. Brasília. 2012. Disponível em: <http://www.depen.pr.gov.br/arquivos/File/ABRIL2012.pdf>. Acesso em: 05/08/2015.

BRASIL. Ministério da Justiça. Departamento Penitenciário Nacional. DEPEN. INFOPEN. Levantamento Nacional de Informações Penitenciárias. Formulário Categoria e Indicadores Preenchidos. Paraná - junho de 2013. Brasília. 2013. Disponível em: http://www.justica.gov.br/seus-direitos/politica-penal/transparencia-institucional/estatisticas-prisional/anexos-sistema-prisional/pr_201306.pdf Acesso em: 05/08/2015.

BRASIL. Ministério da Justiça. Departamento Penitenciário Nacional. DEPEN. Levantamento Nacional de Informações Penitenciárias INFOPEN – junho de 2014. Brasília. 2015. Disponível em: <http://www.justica.gov.br/noticias/mj-divulgara-novo-relatorio-do-infopen-nesta-terca-feira/relatorio-depen-versao-web.pdf>. Acesso em: 05/08/2015)

BRASIL. Parecer CNE/CEB nº 25, de 09 de março de 2008. Diretrizes Nacionais para a oferta de educação para jovens e adultos em situação de privação de liberdade nos estabelecimentos penais. Brasília, DF: 2008. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/>.

BRASIL. Resolução CNE/CEB nº 01, de 05 de julho de 2000. Estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação e Jovens e Adultos. Brasília, 2000. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br>.

BRASIL. Resolução CNPCP nº 03, de 11 de março de 2009. Dispõe sobre as Diretrizes Nacionais para a Oferta de Educação nos estabelecimentos penais. Brasília, 2009. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br>.

BRASIL. Resolução CNPCP nº 14, de 11 de novembro de 1994. Regras mínimas para o tratamento do preso no Brasil. Brasília, 1994. Disponível em: http://www2.mp.pr.gov.br/cpdignid/telas/cep_legislacao_2_5_6.html

BRASIL. Secretaria de Assuntos Estratégicos da Presidência da República. Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada. Relatório de Pesquisa: reincidência criminal no Brasil. Rio de Janeiro. 2015. Disponível em: http://www.ipea.gov.br/portal/images/stories/PDFs/relatoriopesquisa/150611_relatorio_reincidencia_criminal.pdf. Acesso em: 25/10/2015.

CASTEL, Robert. A discriminação negativa: cidadãos ou autóctones? Tradução de Francisco Morás. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2011.

CASTEL, Robert. As armadilhas da exclusão. In: Desigualdade e a questão social. São Paulo: Educ, 2011.

CONNELL, Robert W. Pobreza e educação. In: GENTILI, Pablo (Org.). Pedagogia da exclusão: crítica ao neoliberalismo em educação. Petrópolis: Vozes, 2011. P.11-40.

CURY, C. R. Jamil. A educação escolar, a exclusão e seus destinatários. Educação em Revista, Belo Horizonte, n. 48, p. 205-222, dez. 2008. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0102-46982008000200010&script=sci_arttext

DI PIERRO, Maria Clara & JOIA, Orlando. Visões da educação de jovens e adultos no Brasil. Cadernos Cedes, ano XXI, nº 55, novembro/2001 Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ccedes/v21n55/5541.pdf> acesso em: 23/07/2014

DUBET, François. A escola e a exclusão. Revista Éducation et Sociétés, n.5, p.43-57, 2000/2001. Tradução: Neide Luzia de Rezende. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/cp/n119/n119a02.pdf>

DUBET, François. O que é uma escola justa? A escola das oportunidades. São Paulo: Cortez, 2008.

FAZENDA, Ivani. (org.) Metodologia da pesquisa educacional. 9ª edição. São Paulo: Cortez, 2004.

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. Novo dicionário da língua portuguesa. 5.ed. Curitiba: Positivo, 2010.

FOUCAULT, Michel. Vigiar e punir: nascimento da prisão; tradução de Raquel Ramallete. 41.ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

FREIRE, Paulo. Pedagogia da Esperança: um reencontro com a Pedagogia do Oprimido. Rio de Janeiro: Paz e Terra. 16ª ed. 2009.

FREIRE, P. Pedagogia do Oprimido. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FREIRE, Paulo. A educação na cidade. São Paulo: Cortez. 1991.

FREIRE, Paulo. Ação cultural para a libertação e outros escritos. São Paulo: Paz e Terra, 1984.

FREIRE, Paulo. Conscientização: Teoria e prática da libertação: uma introdução ao pensamento de Paulo Freire. 3ª ed. São Paulo: Cortez. 2006.

FREIRE, Paulo; NOGUEIRA, Adriano. Que fazer. Teorias e práticas em educação popular. 4.ed. Petrópolis: Vozes, 1993.

GATTI, Bernadete Angelina. A construção da pesquisa em educação no Brasil. Brasília: Líber Livro Editora, 2007.

GADOTTI, Moacir. Pedagogia: diálogo e conflito. 5. Ed. São Paulo: Cortez, 2000.

KENSKI, Vani Moreira. Sobre o conceito de memória. In: FAZENDA, Ivani. (org.) A pesquisa em educação e as transformações do conhecimento. Campinas, SP: Papirus, 1995. p.137-159.

LARROSA, Jorge. Tecnologia do Eu e Educação. In: Silva, Tomaz Tadeu. O sujeito da educação. Petrópolis: Vozes, 1994.

LÜDKE, Menga. Aprendendo o caminho da pesquisa. In: FAZENDA, Ivani. (org.) Novos enfoques da pesquisa educacional. 4ª edição. São Paulo: Cortez, 2001. p.35-50.

JULIÃO, Elionaldo Fernandes. ONOFRE, Elenice Maria Cammarosano. A educação na prisão como política pública: entre desafios e tarefas. Revista Educação & Realidade, v.38, n. 1, jan./mar. 2013. Disponível em: http://www.ufrgs.br/edu_realidade. Acesso em: 07/02/2016

MACHADO, M.C.G. O Decreto de Leônicio de Carvalho e os Pareceres de Rui Barbosa em debate. In: STEPHAUNOU, M; CÂMARA BASTOS, M.H. (Orgs.) Histórias e Memórias da Educação no Brasil. Petrópolis: Vozes. 2004. V.I

MARTINS, José de Souza. Exclusão social e a nova desigualdade. São Paulo: Paulus, 1997.

MELO, Cristiane Silva, MACHADO, Maria Cristina Gomes. Notas para a história da educação: considerações acerca do Decreto nº 7.247, de 19 de abril de 1879, de autoria de Carlos Leônicio de Carvalho. Revista HISTEDBR On-line, Campinas, n.34, p.294-305, jun.2009.

NAGLE, J. Educação e sociedade na primeira República. São Paulo: EPU/EDUSP, 1974.

OMS – Organização Mundial de Saúde. Relatório Mundial sobre Violência e Saúde.. Genebra: Editado por Etienne G. Krug, Linda L. Dahlberg, James A.Mercy, Anthony B. Zwi e Rafael Lozano. World Health Organization. 2002.

ORTIZ, Renato. Anotações sobre o universal e a diversidade. Revista Brasileira de Educação, v.12, n. 34, jan./abr. 2007. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v12n34/a02v1234.pdf>. Acesso em: 21/01/2016.

PAIVA, J.M. Igreja e educação no Brasil colonial. In: STEPHAUNOU, M; CÂMARA BASTOS, M.H. (Orgs.) Histórias e Memórias da Educação no Brasil. Petrópolis: Vozes. 2004. V.I

PAIVA, Vanilda Pereira. Educação popular e educação de adultos. São Paulo: Loyola, 1987.

PARANÁ. Secretaria de Estado da Justiça, Cidadania e Direitos Humanos (SEJU). Escola de Educação em Direitos Humanos. ESEDH. Curitiba. Disponível em: <http://www.esedh.pr.gov.br/modules/conteudo/conteudo.php?conteudo=3>. Acesso em 07/07/2015.

PARANÁ. Secretaria de Estado da Justiça, Cidadania e Direitos Humanos (SEJU). Plano Estadual de Educação no Sistema Prisional do Paraná. Curitiba. 2012.

Disponível em: <http://www.depen.pr.gov.br/arquivos/File/planoedu.pdf>. Acesso em: 10/07/2015.

PARANÁ. Secretaria de Estado da Justiça, Cidadania e Direitos Humanos (SEJU). Programa para desenvolvimento integrado. PDI. Disponível em: <http://www.pdi.justica.pr.gov.br/modules/conteudo/conteudo.php?conteudo=41>

PARANÁ. Assembleia Legislativa. Constituição do Estado do Paraná. Curitiba, 1989. Disponível em: http://www.alep.pr.gov.br/system/files/corpo/constituic_parana.pdf.

PARANÁ. Lei nº 6170. Estatuto do Servidor: Funcionário Civis do Paraná. 1970.

PARANÁ. Resolução Conjunta nº 02/2004-SEED/SEJU/SETP. Curitiba. 2004.

PARANÁ. Resolução Conjunta nº 08/2006 – SEED/SEJU. Curitiba. 2006.

PARANÁ. Resolução Secretarial nº 221/2002. Curitiba. 2002.

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. Diretrizes Curriculares da Educação de Jovens e Adultos. Curitiba. 2006. Disponível em: http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/diretrizes/dce_eja.pdf acesso em 11/07/2014

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. SEED/DEB/EJA. Proposta Pedagógica Curricular para oferta de Educação de Jovens e Adultos nos estabelecimentos penais do Paraná. Parecer CEE/CEIF/CEMEP nº 02/14. Curitiba. 2014.

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. Subsídios para elaboração do Regimento Escolar. Curitiba. 2010. Disponível em: http://www.gestaoescolar.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/pdf/regimento_escolar.pdf. Acesso em 29/11/14

PARANÁ. Secretaria de Estado da Justiça, Cidadania e Direitos Humanos (SEJU). Plano Estadual de Educação no Sistema Prisional do Paraná. Curitiba. 2012. Disponível em: <http://www.depen.pr.gov.br/arquivos/File/planoedu.pdf>. Acesso em: 10/07/2015.

PARANÁ. Secretaria de Estado da Justiça, Cidadania e Direitos Humanos (SEJU). Departamento Penitenciário do Estado (DEPEN). Pesquisa do Perfil Sócio Demográfico e Criminal dos Presos no Estado do Paraná sob o Ângulo da Reincidência. Curitiba. 2004. Disponível em: http://www.depen.pr.gov.br/arquivos/File/perfil_presos.pdf. Acesso em: 25/10/2015.

REGIMENTO ESCOLAR. Centro Estadual de Educação Básica para Jovens e Adultos Professor Odair Pasqualini. Ponta Grossa. 2015.

SAVIANI, D. História das ideias pedagógicas no Brasil. Campinas: Autores Associados, 2007.

UNESCO – Educação: um tesouro a descobrir. Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI. Tradução portuguesa. Rio Tinto : Edições ASA , 1996.

UNESCO. Conferência internacional sobre a educação de adultos (V:1997: Hamburgo, Alemanha): Declaração de Hamburgo: agenda para o futuro. Brasília: SESI/UNESCO, 1999.

UNESCO. Relatório de Monitoramento Global de Educação para Todos. 2015. Disponível em: <http://www.unesco.org/new/pt/brasil/education/education-for-all/#c1480638>. Acesso em: 14/07/2015.

UNESCO/UNICEF/PNUD/FNUAP - Informe Subregional de América Latina: Evaluación de Educación para Todos en el año 2.000 .

UNICEF. O direito de ser adolescente: Oportunidade para reduzir vulnerabilidades e superar desigualdades / Fundo das Nações Unidas para a Infância. – Brasília, DF : 2011. Disponível em: http://www.unicef.org/brazil/pt/br_sabrep11.pdf. Acesso em: 13 maio.2014

STEPHANOU, Maria. BASTOS, Maria H. Camara. História e memórias da educação no Brasil. VECHIA, Ariclê. O ensino secundário no século XIX: instruindo as elites. Vol. II, Petrópolis: Vozes, 2005.

VAZ, Neilo Márcio da Silva. “Um exercício comparativo acerca das abordagens de José de Souza Martins e Robert Castel sobre a temática da exclusão social”. Revista

Contribuciones a las Ciencias Sociales, n. 27 (enero-marzo 2015). Disponível em: <http://www.eumed.net/rev/cccss/2015/01/pobreza.html>. Acesso em: 10/10/2015.

VEIGA-NETO, Alfredo. Foucault e a educação. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2011.

VIEIRA, Sonia. Como elaborar questionários. São Paulo: Atlas, 2009.

ANEXO A

SOLICITAÇÃO DE PERMISSÃO PARA A REALIZAÇÃO DE PESQUISA.

Ao diretor do Departamento de Execução Penal

Dr. Luiz Alberto Cartaxo Moura

Assunto: Solicitação de permissão para a realização de pesquisa.

Prezado Senhor

Vimos por meio desta solicitar permissão para a realização de pesquisa que tem por título: “Os mecanismos de exclusão na trajetória escolar de alunos privados de liberdade do Centro Estadual de Educação Básica para Jovens e Adultos Professor Odair Pasqualini.” O objetivo da pesquisa será capturar na memória destes alunos os mecanismos que os fizeram abandonar a escola na sua adolescência ou juventude.

A responsável pela pesquisa é a aluna Elisabete de Paula Dias, do Mestrado em Educação da Universidade TUITI do Paraná, linha de pesquisa em Práticas Pedagógicas – elementos articuladores. A pesquisadora pertence ao quadro de profissionais da educação do CEEBJA Professor Odair Pasqualini, exercendo a função de professora pedagoga e sua orientadora no Programa de Mestrado é a Professora Dra. Iêda Viana.

Para a realização da pesquisa será utilizado um questionário com perguntas abertas e fechadas, com o objetivo de capturar na memória dos alunos quais mecanismos sociais e escolares levaram ao abandono escolar, antes do ingresso no sistema penal.

Após a conclusão da mesma nos comprometemos a informar para as Instituições envolvidas e ao PDI os resultados obtidos e garantimos o total sigilo no que se refere a manter em anonimato os nomes dos participantes.

Agradecemos sua valiosa colaboração, sem a qual não seria possível a realização da pesquisa.

“Declaro ter lido e concordar com o parecer ético emitido pelo CEP da instituição proponente, conhecer e cumprir as Resoluções Éticas Brasileiras, em especial a Resolução CNS 196/96. Esta instituição está ciente de sua co-responsabilidade como instituição co-participante do presente projeto de pesquisa, e de seu compromisso no resguardo da segurança e bem-estar dos sujeitos da pesquisa nela recrutados, dispondo de infra-estrutura necessária para a garantia de tal segurança e bem-estar.”

Ponta Grossa, 13 de julho de 2015.

Professora Dra. Iêda Viana.

Professora do Programa de Mestrado

Universidade Tuiuti do Paraná

Elisabete de Paula Dias

Mestranda do Programa de Mestrado

Universidade Tuiuti do Paraná

ANEXO B

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO ESTABELECIMENTO PENAL E ESTABELECIMENTO DE ENSINO

A Penitenciária Estadual de Ponta Grossa e o Centro Estadual de Educação Básica para Jovens e Adultos Professor Odair Pasqualini estão sendo convidados a participar de uma pesquisa que tem por objetivo pesquisar os mecanismos de exclusão social e escolar que fizeram os alunos abandonar a escola na sua adolescência ou juventude.

Para a realização da pesquisa será utilizado um questionário com perguntas abertas e fechadas, aplicada durante o período de aula com alunos do Ensino Médio internos da Penitenciária Estadual de Ponta Grossa, com o objetivo de capturar na memória dos alunos quais mecanismos sociais e escolares levaram ao abandono escolar, antes do ingresso no sistema penal.

Os dados serão coletados pela Mestranda Professora Elisabete de Paula Dias, responsável pela pesquisa, com a supervisão da Professora Dra. Iêda Viana, docente da Universidade TUIUTI do Paraná, no curso de Mestrado em Educação, linha de pesquisa em Práticas Pedagógicas – elementos articuladores.

Para podermos realizar a Pesquisa que tem por título: “Os mecanismos de exclusão na trajetória escolar de alunos privados de liberdade do Centro Estadual de Educação Básica para Jovens e Adultos Professor Odair Pasqualini”, precisamos da colaboração das instituições, autorizando a coleta de dados.

As instituições poderão interromper a sua participação na pesquisa a qualquer momento, sem que isto lhe acarrete qualquer tipo de prejuízo.

Garantimos o anonimato dos participantes e os dados obtidos receberão tratamento dentro dos princípios éticos que regem os procedimentos em pesquisa.

Antecipadamente agradecemos a vossas valorosas colaborações, que contribuirão para o desenvolvimento do conhecimento nesta área e sem a qual este estudo não poderia ser realizado.

Eu, Luiz Francisco da Silveira diretor da Penitenciária Estadual de Ponta Grossa, autorizo a coleta de dados desta pesquisa e compreendo que poderei interromper a minha autorização a qualquer momento.

Eu, Marcos Otavio Krik L. Lemes diretor do CEEBJA Profº Odair Pasquailin, autorizo a coleta de dados desta pesquisa e compreendo que poderei interromper a minha autorização a qualquer momento.

Ponta Grossa, 13 de julho de 2015.

Luiz Francisco da Silveira

Marcos Otavio Krik L. Lemes

Diretor - Penitenciária Est. de Ponta Grossa Diretor - CEEBJA Profº Odair Pasqualini

ANEXO C
QUESTIONÁRIO

I – PARTE

QUESTIONÁRIO

aluno nº _____

1. 1. Sexo () feminino () masculino
2. Idade:_____ Cor/raça: () branca () preta () parda () amarela () indígena
3. Natural de:_____
4. Tem profissão definida? () sim () não.
5. Caso a resposta for sim, indique qual? _____
6. Quantos anos você tinha quando deixou de estudar? _____
- 7 Qual série você cursava? _____
- 8 Qual ou quais motivo(s) levou(aram) você a abandonar os estudos?

- 9 Qual foi a atitude de seus pais e/ou responsáveis, quando você parou de estudar?

- 10 A escola tomou alguma iniciativa em saber o porquê da sua ausência na escola?

- 11 O quê você mais gostava na escola?

12 O quê você não gostava na escola?

13 Descreva uma situação agradável que você vivenciou na escola?

14 Descreva uma situação desagradável que você vivenciou na escola?

15 Qual disciplina que você mais gostava? Por quê?

16 Qual a disciplina que você sentia mais dificuldades na aprendizagem?

17 Os seus pais e/ou responsáveis orientavam você nas lições de casa?

II – PARTE

No período que você deixou de estudar, assinale:

Residência:

- com os pais ou responsável.
- em abrigo.
- na rua. Motivado: briga familiar. uso de drogas. _____
- outros: _____
- própria. aluguel. cedida.
- zona urbana zona rural
- no centro. periferia. invasão.
- com documentação. sem documentação.

Possuía:

- luz elétrica: sim não
- serviço credenciado/COPEL. “gato”.
- água fontes naturais.
- água encanada: serviço credenciado/SANEPAR. “gato”.
- saneamento básico:
- rede de esgoto municipal. fossa. dejetos direto no rio

Renda familiar:

- os pais ou responsáveis estavam empregados.
- os pais ou responsáveis estavam desempregados.
- dependiam de doações.
- você trabalhava. Em _____
- sem rendimento.
- 1 salário mínimo.
- 2 a 3 salários mínimos
- 3 a 5 salários mínimos
- mais de cinco salários mínimos

ANEXO D**MATRIZ CURRICULAR ENSINO FUNDAMENTAL – FASE I**

MATRIZ CURRICULAR DO CURSO PARA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS ENSINO FUNDAMENTAL – FASE I		
ESTABELECIMENTO: CEEBJA “Professor Odair Pasqualini”		
ENTIDADE MANTENEDORA: Governo do Estado do Paraná		
MUNICÍPIO: Ponta Grossa		NRE: Ponta Grossa
ANO DE IMPLANTAÇÃO:		FORMA: Simultânea
CARGA HORÁRIA TOTAL DO CURSO: 1440 H/A ou 1200 HORAS		
ÁREAS DO CONHECIMENTO	Total de Horas	Total de horas/aula
LÍNGUA PORTUGUESA	1200	1440
MATEMÁTICA		
ESTUDOS da SOCIEDADE e da NATUREZA		
TOTAL	1200	1440
Total de Carga Horária do Curso		1200 horas ou 1440 h/a

ANEXO E**MATRIZ CURRICULAR ENSINO FUNDAMENTAL – FASE II - PRESENCIAL**

MATRIZ CURRICULAR EJA NAS PRISÕES	
ENSINO FUNDAMENTAL – FASE II (6º ao 9º ano)	
ESTABELECIMENTO: CEEBJA PROFESSOR ODAIR PASQUALINI	
ENTIDADE MANTENEDORA: Governo do Estado do Paraná	
MUNICÍPIO: PONTA GROSSA	NRE: PONTA GROSSA
ANO DE IMPLANTAÇÃO: 2014	FORMA: PRESENCIAL
CARGA HORÁRIA TOTAL DO CURSO: 1600/1610 HORAS ou 1920/1932 H/A	

DISCIPLINAS	Total de horas	Total de horas/aula
ARTE	94	112
CIÊNCIAS NATURAIS	213	256
EDUCAÇÃO FÍSICA	94	112
ENSINO RELIGIOSO*	10	12
LÍNGUA PORTUGUESA	280	336
LEM - INGLÊS	213	256
GEOGRAFIA	213	256
HISTÓRIA	213	256
MATEMÁTICA	280	336
Total de Carga Horária do Curso: 1600/1610 horas ou 1920/1932 h/a		
Frequência mínima para aprovação: 75% (setenta e cinco por cento)		
*DISCIPLINA DE OFERTA OBRIGATÓRIA PELO ESTABELECIMENTO DE ENSINO E DE MATRÍCULA FACULTATIVA PARA O EDUCANDO.		

ANEXO F**MATRIZ CURRICULAR ENSINO FUNDAMENTAL – FASE II****PRESENCIAL COMBINADA C/EAD**

MATRIZ CURRICULAR EJA NAS PRISÕES	
ENSINO FUNDAMENTAL – FASE II (6º ao 9º ano)	
ESTABELECIMENTO: CEEBJA PROFESSOR ODAIR PASQUALINI	
ENTIDADE MANTENEDORA: Governo do Estado do Paraná	
MUNICÍPIO: PONTA GROSSA NRE: PONTA GROSSA	
ANO DE IMPLANTAÇÃO: 2014 FORMA: PRESENCIAL COMBINADA C/EAD	
CARGA HORÁRIA TOTAL DO CURSO: 1600/1610 HORAS ou 1920/1932 H/A	

DISCIPLINAS	CH TOTAL	OFERTA		PRESENCIAL	EAD
		Pres.	EAD		
Língua Portuguesa / Matemática	280 / 336	75%	25%	210 / 252	70 / 84
		50%	50%	140 / 168	140 / 168
		20%	80%	56 / 67	224 / 269
História, Geografia, Ciências, Inglês	213 / 256	75%	25%	160 / 192	53 / 64
		50%	50%	107 / 128	106 / 128
		20%	80%	43 / 51	170 / 205
Arte e Educação Física	94 / 112	75%	25%	71 / 84	23 / 28
		50%	50%	47 / 56	47 / 56
		20%	80%	19 / 22	75 / 90
Ensino Religioso*	10 / 12	75%	25%	8 / 9	2 / 3
		50%	50%	5 / 6	5 / 6

		20%	80%	2 / 2	8 / 10
<i>Frequência da etapa presencial para aprovação: 100% (cem por cento)</i>					
*DISCIPLINA DE OFERTA OBRIGATÓRIA PELO ESTABELECIMENTO DE ENSINO E DE MATRÍCULA FACULTATIVA PARA O EDUCANDO.					

ANEXO G**MATRIZ CURRICULAR ENSINO MÉDIO – PRESENCIAL**

MATRIZ CURRICULAR EJA NAS PRISÕES - ENSINO MÉDIO
ESTABELECIMENTO: CEEBJA PROFESSOR ODAIR PASQUALINI
ENTIDADE MANTENEDORA: Governo do Estado do Paraná
MUNICÍPIO: PONTA GROSSA NRE: PONTA GROSSA
ANO DE IMPLANTAÇÃO: 2014 FORMA: PRESENCIAL
CARGA HORÁRIA TOTAL DO CURSO: 1440/1568 H/A ou 1200/1306 HORAS

<i>DISCIPLINAS</i>	Total de Horas	Total de horas/aula
ARTE	54	64
BIOLOGIA	106	128
EDUCAÇÃO FÍSICA	54	64
FILOSOFIA	54	64
FÍSICA	106	128
GEOGRAFIA	106	128
HISTÓRIA	106	128
LEM – INGLÊS	106	128
LÍNGUA PORTUGUESA	174	208
MATEMÁTICA	174	208
QUÍMICA	106	128
SOCIOLOGIA	54	64
LÍNGUA ESPANHOLA *	106	128
TOTAL	1200/1306	1440/1568
<small>Frequência mínima para aprovação: 75% (setenta e cinco por cento)</small>		
<small>* LÍNGUA ESPANHOLA, DISCIPLINA DE OFERTA OBRIGATORIA E DE MATRICULA FACULTATIVA PARA O EDUCANDO.</small>		

ANEXO H**MATRIZ CURRICULAR ENSINO MÉDIO – PRESENCIAL COMBINADA C/EAD**

MATRIZ CURRICULAR EJA NAS PRISÕES	
ENSINO MÉDIO	
ESTABELECIMENTO: CEEBJA PROFESSOR ODAIR PASQUALINI	
ENTIDADE MANTENEDORA: Governo do Estado do Paraná	
MUNICÍPIO: PONTA GROSSA	NRE: PONTA GROSSA
ANO DE IMPLANTAÇÃO: 2014	FORMA: PRESENCIAL COMBINADA C/EAD
CARGA HORÁRIA TOTAL DO CURSO: 1440/1568 H/A ou 1200/1306 HORAS	

DISCIPLINAS	CH TOTAL	OFERTA		PRESENCIAL	EAD
		Pres.	EAD		
Língua Portuguesa e Matemática	174 / 208	75%	25%	130 / 156	44 / 52
		50%	50%	87 / 104	87 / 104
		20%	80%	35 / 42	139 / 166
Biologia, Física, Geografia, História, Química, Inglês e Espanhol	106 / 128	75%	25%	79 / 96	27 / 32
		50%	50%	53 / 64	53 / 64
		20%	80%	21 / 26	85 / 102
Arte, Educação Física, Filosofia e Sociologia	54 / 64	75%	25%	40 / 48	14 / 16
		50%	50%	27 / 32	27 / 32
		20%	80%	11 / 13	43 / 51

ANEXO I**FORMULÁRIO DE AUTORIZAÇÃO PARA EXIBIÇÃO DE MÍDIA.****UNIDADE:** _____**PROFESSOR:** _____ **DISCIPLINA:** _____ **TURNO:** _____**ENSINO:** Fundamental Fase I () Fundamental Fase II () Ensino Médio ()**TÍTULO:** _____**TIPO:** Filme () Documentário () Vídeo-clipe () Outros:**OBJETIVO:** __________
_____**SINOPSE:**_____

_____**ATIVIDADES PEDAGÓGICAS:**_____

_____**Pedagoga:** _____

Autorização DISED em ____/____/____

ANEXO J

ATA DO EXAME DE DEFESA DA DISSERTAÇÃO

Universidade Tuiuti do Paraná

Credenciada por Decreto Presidencial de 7 de julho de 1997 - D.O.U nº 128, de julho de 1997, Seção 1, página 14295

MESTRADO EM EDUCAÇÃO

ATA DO EXAME DE DEFESA DE DISSERTAÇÃO

Aos dezoito dias do mês de março de dois mil e dezesseis, foi realizada a sessão de Defesa de Dissertação de Mestrado intitulada "Os Mecanismos de Exclusão na Trajetória Escolar de Alunos Privados do Centro Estadual de Educação Básica para Jovens e Adultos Professor Odair Pasqualini" apresentada por Elisabete de Paula Dias. Os trabalhos foram iniciados às 17 horas pela Profa. Dra. Iêda Viana, Presidente da Banca Examinadora constituída pelos professores abaixo nominados. A Banca Examinadora passou à arguição da mestranda. Encerrados os trabalhos às 16 horas, os examinadores reuniram-se para avaliação cujo resultado é o que segue:

O trabalho atende os requisitos para a defesa de dissertação e a banca fez sugestões que deverão ser acatadas.

Profa. Dra. Iêda Viana – Presidente da Banca

Iêda Viana
Assinatura

APROVADA
Conceito

Prof. Dr. Emerson Luís Velozo — Membro Titular UNICENTRO

Emerson Velozo
Assinatura

APROVADA
Conceito

Profa. Dra. Maria Iolanda Fontana — Membro Titular UTP

Maria Iolanda Fontana
Assinatura

Aprovada
Conceito

Curitiba, 18 de março de 2016.

Iêda Viana
Profa. Dra. Iêda Viana
Presidente da Banca

CAMPUS PROF. SYDNEI LIMA SANTOS E REITORIA

Rua Sydnei Antônio Rangel Santos, 238 - Stº. Inácio - 82010-330 - Fone (41) 3331-7700 - Fax: (41) 3331-7792