


Unesp  UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA
“JÚLIO DE MESQUITA FILHO”
Faculdade de Ciências Humanas e Sociais
Campus Franca-SP

TÂNIA MARIA DE SOUSA BATISTA

**POLÍTICAS PÚBLICAS EDUCACIONAIS DO SISTEMA DE ATENDIMENTO
SOCIOEDUCATIVO AOS ADOLESCENTES INFRATORES IMPLEMENTADAS
NUMA UNIDADE DA FUNDAÇÃO CASA**

**FRANCA
2019**

TÂNIA MARIA DE SOUSA BATISTA

**POLÍTICAS PÚBLICAS EDUCACIONAIS DO SISTEMA DE ATENDIMENTO
SOCIOEDUCATIVO AOS ADOLESCENTES INFRATORES IMPLEMENTADAS
NUMA UNIDADE DA FUNDAÇÃO CASA**

**Dissertação apresentada à Faculdade de Ciências Humanas e
Sociais, Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita
Filho”, para obtenção do título de Mestre em Planejamento e
Análise de Políticas Públicas.**

Área de Concentração: Desenvolvimento Social.

Linha de pesquisa: Política e Gestão Educacional.

Orientadora: Profa. Dra. Maria Madalena Gracioli

**FRANCA
2019**

B333p Batista, Tânia Maria de Sousa
Políticas Públicas Educacionais do Sistema de Atendimento
Socioeducativo aos adolescentes infratores implementadas numa
unidade da Fundação CASA / Tânia Maria de Sousa Batista. --
Franca, 2019
189 p.

Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual Paulista (Unesp),
Faculdade de Ciências Humanas e Sociais, Franca
Orientadora: Prof. Dra. Maria Madalena Gracioli

1. Políticas Públicas Educacionais. 2. Currículo. 3. Fundação
CASA. 4. Socioeducandos. I. Título.

Sistema de geração automática de fichas catalográficas da Unesp. Biblioteca da Faculdade de Ciências Humanas e Sociais, Franca. Dados fornecidos pelo autor(a).

Essa ficha não pode ser modificada.

TÂNIA MARIA DE SOUSA BATISTA

**POLÍTICAS PÚBLICAS EDUCACIONAIS DO SISTEMA DE ATENDIMENTO
SOCIOEDUCATIVO AOS ADOLESCENTES INFRATORES IMPLEMENTADAS
NUMA UNIDADE DA FUNDAÇÃO CASA**

Dissertação apresentada à Faculdade de Ciências Humanas e Sociais, Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, para obtenção do título de Mestre em Planejamento e Análise de Políticas Públicas.

BANCA EXAMINADORA

Presidente:

Profa. Dra. Maria Madalena Gracioli (Unesp/Franca)

1º Examinador:

Profa. Dra. Lucimary Bernabé Pedrosa de Andrade (Unesp/Franca)

2º Examinador:

Prof. Dra. Maria Lúcia Vannuchi (UFU/ Uberlândia)

Franca, 11 de março de 2019

Dedico esta pesquisa a todos os socioeducandos, especialmente aos da Fundação CASA pesquisada, por resgatarem o sentido especial da minha trajetória pessoal, profissional e acadêmica e que me fizeram um ser humano melhor a cada encontro, tornando esta pesquisa ainda mais apaixonante. Por vocês, pela luta à qualidade da educação oferecida, pela garantia da proteção integral e pela garantia de todos os seus direitos.

AGRADECIMENTOS

Como todos nós somos aptos a ressignificar ou mesmo reinterpretar poemas e canções, faço meus os versos de Bráulio Bessa após dar por concluída esta dissertação: “... passei coisas que até mesmo Deus duvida, fiquei triste, capiongo, aperreado, porém nunca me senti desmotivado, me agarrava sempre numa mão amiga, e de forças minha alma era munida, pois do céu a voz de Deus dizia assim:- Suba o queixo, meta os pés, confie em mim, vá pra luta que eu cuido das feridas”. Assim, Deus e várias pessoas contribuíram para que “minha alma se munisse de forças” para que eu pudesse recomeçar sempre. Deste modo, resumir aqui o quanto elas foram importantes no decurso desta trajetória é uma tarefa injusta. Digo injusta porque eu jamais conseguiria traduzir em palavras as sutilezas das convivências amistosas e a dimensão das oportunidades acadêmicas e afetivas que essas pessoas me proporcionaram. Mesmo assim, não poderia deixar de redigir, aqui, uma pequena parcela de meu apreço e minha gratidão a cada um de vocês:

A Deus, que nos criou. Seu fôlego de vida em mim me foi sustento e me deu coragem para questionar realidades e propor sempre um novo mundo de possibilidades;

Ao meu esposo Darsio Candido Batista, que sempre se colocou como um grande incentivador nos momentos difíceis, juntos vivemos cada uma das intensas e, às vezes, tensas emoções da vida acadêmica. Um fiel companheiro na construção de uma maravilhosa família e a quem sempre consignarei o meu eterno amor e o agradecimento por ser parte irrestrita da minha vida;

Aos meus filhos: Maísa, Vinicius e Lívia, três filhos únicos, a quem tive de abdicar de alguns momentos de um caloroso e afetivo convívio familiar, mas com os quais compartilho do desejo por uma educação que se faça instrumento de construção de uma sociedade democrática, justa e feliz;

Ao meu pai Antônio Leandro de Sousa que dorme nos braços de Deus, mas que antes de partir ensinou-me a valorizar as pessoas, os estudos e o trabalho;

À minha família, minha base – minha amada mãe, irmãos e sobrinhos – que todos os dias pôde me oferecer o melhor de acordo com as circunstâncias, algumas vezes com a presença fraterna e em outras compreendendo meus momentos de ausência para pesquisa e escrita, incentivando-me na busca pelos estudos e pelo conhecimento, sem nunca negligenciar amor, amparo emocional e preciosas referências éticas;

À Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, (UNESP-Franca/SP) pela infraestrutura disponibilizada, espaço no qual se torna possível a construção e a reprodução do saber em níveis de excelência;

Ao Programa de Pós-graduação em Planejamento e Análise de Políticas Públicas e seu competente quadro de docentes, composto por educadores efetivamente capazes de estimular a reflexão e a conduta democrática, indivíduos com os quais tive o privilégio de conviver e adquirir imprescindíveis aprendizados.

À Profa. Dra. Ivani de Lourdes Marchesi de Oliveira, que tanto admiro como pessoa e profissional e que concedeu o “Sim” para a realização do sonho do Mestrado. Que tornou esse momento possível de ser vivido e por sua tão valiosa contribuição... a minha gratidão por toda vida;

À Profa. Dra. Maria Madalena Gracioli, humanizada e sensível, intelectual rigorosa e referência por toda a minha vida pessoal, intelectual e profissional. Brilhantemente me orientou, seguiu comigo com muita competência, parceria e com uma orientação precisa, buscando extrair o máximo do trabalho. Minha gratidão eterna pela paciência e dedicação com que me conduziu, com seus preciosos conselhos profissionais e orientações que seguirei por onde estiver.

Aos professores doutores Felipe Ziotti Narita e Vânia de Fátima Martino que aceitaram o convite para a banca de qualificação, suas contribuições e suas sabedorias foram fundamentais à pesquisa.

Às Professoras Doutoras Lucimary Bernabé Pedrosa de Andrade e Maria Lúcia Vannuchi que aceitaram o convite para a banca de defesa, seus preciosos conselhos intelectuais, orientações e sabedorias foram fundamentais à pesquisa.

Ao Érick Cursino Vivan (Supervisor Técnico de Seção Substituto) e a Denis Gonçalves da Silva Zanetti (Secretária do Comitê de Ética em Pesquisa) que sempre se mostraram solícitos e disponíveis diante de tantas dúvidas e prazos e que, carinhosamente, despendiam seus tempos para explicar-me e acalmar-me muitas vezes.

À Ana Cristina do Canto Lopes (Coordenadora do Centro de Pesquisa e Documentação - CPDOC) por toda ajuda, sensatez, gestos de gentileza, atenção e paciência ofertada com que me guiou diante dos momentos de dúvida e incertezas durante a fase da aprovação do projeto de pesquisa pela Fundação CASA de São Paulo, alavancando assim a concretização desta pesquisa no âmbito da Fundação CASA. Gratidão eterna!

Aos meus queridos alunos e alunas, aos quais tento ensinar um pouco e com quem muito aprendo todos os dias. Conciliar a sala de aula com a redação da dissertação não foi

nada fácil. Mas, a cada manhã de trabalho, encontrar rostos e sorrisos sedentos de aprendizado e de carinho, com os quais pude compartilhar momentos diferentes do meu mestrado, fez valer a pena. Especialmente aos formandos da terceira série do Ensino Médio da E.E. Prof. Hélio Palermo do ano de 2018, por me escolherem como a sua patronesse, a cada dia, atualizarem em mim o amor pela profissão que escolhi. Acreditaram mais em mim do que eu própria em certos momentos.

À minha aluna e amiga Ana Júlia Costa Alves, uma das principais incentivadoras do Mestrado. Não há como medir o quanto sua atenção, carinho, preocupação e paciência foram fundamentais para o desenvolvimento desta dissertação. Exemplo de serenidade, vitalidade, ânimo, prosperidade e desejo pela vida. Exemplos que desejo sempre seguir.

Aos meus amigos: Angélica, Angelita, Cidinha, Claudia, Gabriela, Janaína, Luciana e Wagner, poço de alegria e filosofia, com os quais compreendo a importância do Outro, construindo e compartilhando nosso real e peculiar sentido de amizade;

A todos que, direta ou indiretamente, fizeram parte dessa pesquisa. Foram muitas trocas de e-mails, de compras e entregas de livros, de participação em eventos, submissões de trabalho, publicações, viagens para congressos. A rede que torna possível o desenvolvimento de uma dissertação é imensa e, em grande medida, desconhecida, mas imprescindível.

Essa caminhada foi longa e por vezes pesada, mas dela não me afastaria devido à plena convicção de sua importância em termos individual e social. Essa concepção se mistura a um profundo sentimento de gratidão pelas oportunidades de desenvolvimento, tendo sempre ao meu lado pessoas tão queridas e especiais.

Vocês me fazem sentir que vale a pena viver!

Meu muito obrigada, a todos!

Que Deus lhes retribua com conquistas e conhecimentos.

Diversas Burradas

Socioeducando

Diversas burradas, atividades inadequadas,
te derrubam, quase mata!
Quando pensa que esta tranquilo,
contam os segundos e você está lá no fundo do poço,
atolado até o pescoço!

Minha meta nessa vida era juntar 1.000,00, que vai-se a ambição,
não mais importa nessa vida, porque agora eu quero,
é ficar com minha família!

Pra mim o bom da vida, era roubar e traficar, vou deixar isso de lado,
porque agora eu quero amar!

Os meus sonhos de menino já fazem parte do passado,
o meu criador divino apagou os meus pecados!

Hoje já são poucos sonhos, que eu venho a buscar,
só fazer as vontades do criador, e com meu sonho ficar
em busca do meu futuro mudar!

BATISTA, Tânia Maria de Sousa. **Políticas públicas educacionais do sistema de atendimento Socioeducativo aos adolescentes infratores implementadas numa unidade da Fundação CASA**. 2019. 189 f. Dissertação (Mestrado em Planejamento e Análise de Políticas Públicas) – Faculdade de Ciências Humanas e Sociais, Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Franca, 2019.

RESUMO

Esta investigação tem por objetivo analisar as Políticas Públicas Educacionais do Sistema de Atendimento Socioeducativo na Fundação CASA que estejam relacionadas à proteção e formação integral de jovens em conflito com a lei, estando elas relacionadas ao papel da educação na ressocialização do jovem interno, primordialmente no que se refere à questão curricular. Pressupõe-se, portanto, a educação como agente transformador de pessoas cientes de seus direitos e deveres e, para tanto a questão curricular com o foco no uso das linguagens e na sua articulação com o contexto dos socioeducandos, constitui em aspecto estratégico para se analisar o raio de alcance das Políticas Públicas Educacionais. Para tal propósito, foram realizadas leituras e análises da legislação e de literatura acadêmica, ambas com intrínseca relação com o objetivo pretendido por este estudo. Não menos importante, foi o emprego de pesquisa de campo, através da qual foram realizadas entrevistas semiestruturadas e centradas em profissionais diretamente envolvidos com a educação desenvolvida com os jovens internos, assim como a aplicação de questionário aos socioeducandos. Os resultados da pesquisa apontam a premência em haver uma verdadeira integração entre todos profissionais da educação e, entre esta e a rede protetiva, de modo que haja um alinhamento nas ações.

Palavras chave: políticas públicas educacionais, currículo, Fundação CASA, socioeducandos

BATISTA, Tânia Maria de Sousa. **Educational Public Policies of Socio-Educational Assistance to transgressor adolescents implemented in a unit of CASA Foundation**. 2019. 189 f. Dissertation (Master in Planning and Public Policies Analysis) – Faculty of Human and Social Sciences, São Paulo State University “Júlio de Mesquita Filho”, Franca, 2019.

ABSTRACT

The purpose of this research is to analyze the Educational Public Policies of Socio-Educational Assistance at CASA Foundation which are connected with the protection and the complete formation of youths in conflict with law, being related to the role of education in young people detention resocialization, primarily apply to the curricular issue. It is assumed, therefore, the education as an agent of change from people aware of their rights and duties and, for this purpose, the curricular issue focused on languages use and its connection with socio-learners context, forms in strategic aspect to analyze the Educational Public Policies range. For this purpose, it has been realized legislation and academic literature assessments, both intrinsic relates to the intended purpose of this research. Not least, it was the use of field research, through which it has been held semi-structured interviews focused on professionals directly involved with education developed to young people detention, as well as the application of a questionnaire to the socio-learners. The research results indicate the urgency in having a genuine integration between all education practitioners and between this and the protective network as well, in order to having an alignment of the actions.

Keywords: Educational Public Policies, curriculum, CASA Foundation, socio-learners

LISTA DE QUADROS E GRÁFICOS

QUADRO 1 – Categorias de análise das questões direcionadas ao Diretor da ONG Pastoral do Menor	87
QUADRO 2 – Categorias de análise das questões direcionadas a coordenadora pedagógica da escola vinculadora a coordenadora pedagógica da Fundação CASA	94
QUADRO 3 - Categorias de análise das questões direcionadas as professoras da escola vinculadora que atuam na Fundação CASA	106
QUADRO 4 – Categorias de análise das questões direcionadas ao supervisor de ensino responsável pela Fundação CASA	117
QUADRO 5 - Do que os socioeducandos sentem mais falta	133
QUADRO 6 – Expectativa desejada por intermédio dos estudos	134
QUADRO 7 – Concepção de leitura pelos socioeducandos.	138
GRÁFICO 1: Idade dos socioeducandos sob medidas socioeducativas	128
GRÁFICO 2 : Tempo de permanência na fundação casa	129
GRÁFICO 3: Faixa etária em que se cometeu o primeiro ato infracional	130
GRÁFICO 4: Situação escolar antes da internação	130
GRÁFICO 5: Índice de reincidência: olhares ausentes, vulnerabilidade desses jovens à criminalidade	131
GRÁFICO 6 : Uma palavra para descrever o sentimento de estar na Fundação CASA	132
GRÁFICO 7: Contribuição da Fundação CASA no projeto de vida	134
GRÁFICO 8: Cultura juvenil: um aporte curricular	136
GRÁFICO 9: Multiletramentos a partir de referências dos socioeducandos	137

LISTA DE SIGLAS

AAP	Avaliação da Aprendizagem em Processo
ATPC	Aula de Trabalho Pedagógico Coletivo
ATPL	Aula de Trabalho Pedagógico Livre
CA	Caderno do Aluno
CAIP	Centro de Atendimento Inicial e Provisório
CASA	Centro de Atendimento Socioeducativo ao Adolescente
CENPEC	Centro de Estudos e Pesquisas em Educação, Cultura e Ação Comunitária
CGEB	Coordenadoria de Gestão da Educação Básica
CI	Centro de Internação
CMM	Código Mello Mattos
CNAS	Conselho Nacional de Assistência Social
CNE	Conselho Nacional de Educação
CNE/CEB	Conselho Nacional de Educação/ Câmara de Educação Básica
CP	Cadernos do Professor
CPDOC	Centro de Pesquisa e Documentação
CRAS	Centro de Referência de Assistência Social
CREAS	Centro de Referência Especializados de Assistência Social
CT	Conselho Tutelar
EAD	Educação a Distância
ECA	Estatuto da Criança e do Adolescente
EFAP	Escola de Formação e Aperfeiçoamento dos Professores
EFCP	Escola para Formação e Capacitação Profissional
EJUVE	Estatuto da Juventude
ENCCEJA	Exame Nacional para Certificação de Competências de Jovens e Adultos
ENEM	Exame Nacional de Ensino Médio
ESAC	Escola de Aprendizagem e Cidadania
FEBEM	Fundação do Bem-Estar do Menor
FICAI	Fichas de evasão/frequência
FUNABEM	Fundação Nacional do Bem-Estar do Menor
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IDESP	Índice de Desenvolvimento da Educação do Estado de São Paulo

INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
IPEA	Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada
LA	Liberdade Assistida
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
LOAS	Lei Orgânica de Assistência Social
MEC	Ministério da Educação
MSE	Medidas Socioeducativas
ONG	Organização Não Governamental
PAEFI	Proteção e Atendimento Especializado a Famílias e Indivíduos
PAR	Programas das Resistências Religiosas
PCNP	Professor Coordenador de Núcleo Pedagógico
PEC	Projeto Educação e Cidadania
PIA	Plano Individual de Atendimento
PNBEM	Política Nacional do Bem-Estar do Menor
PNLD	Programa Nacional do Livro e do Material Didático
PPP	Plano Político Pedagógico
PRODESP	Processamento de Dados do Estado de São Paulo
PRTE	Projeto Revitalizando a Trajetória Escolar
PSC	Prestação de Serviços à Comunidade
SARESP	Sistema de Avaliação do Rendimento da Educação do Estado de São Paulo
SD	Sequência Didática
SED	Secretaria Escolar Digital
SEE/CGEB	Secretaria de Estado da Educação/Coordenadoria de Gestão da Educação Básica
SEE/SP	Secretaria de Estado da Educação do Estado de São Paulo
SENAC	Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial
SE-SJDC	Secretaria da Educação-Secretaria da Justiça e Defesa da Cidadania
SIM/MS	Subsistema de Informação sobre Mortalidade do Ministério da Saúde
SINAJUVE	Sistema Nacional de Juventude
SINASE	Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo
SUAS	Sistema Único de Assistência Social
SVS	Secretaria de Vigilância em Saúde
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

UNESCO Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura
UNESP Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”
ZDP Zona de Desenvolvimento Proximal

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	17
SEÇÃO 1 – TECENDO UMA BREVE CONSIDERAÇÃO HISTÓRICA SOBRE AS POLÍTICAS PÚBLICAS DE JUVENTUDE	24
1.1 Olhares ausentes das Políticas Públicas para os Jovens brasileiros	25
1.2 De delinquentes e abandonados a sujeitos de direitos	29
1.3 Fundação casa: nem pretérita tampouco futurista- socioeducação humanizada	34
1.3.1 Projeto Político-Pedagógico CASA.....	35
1.3.2 Medidas Socioeducativas CASA.....	36
1.3.3 Direito à educação: direito a construir um sonho possível.....	37
1.4 Adolescentes em conflito com a lei	39
1.5 Rede Protetiva: articulação das políticas públicas de atendimento aos jovens	41
SEÇÃO 2 - EDUCAÇÃO: O EXISTIR DA CIDADANIA	50
2.1 Políticas Públicas Educacionais da Secretaria da Educação de São Paulo no contexto da educação brasileira	53
2.1.1 Currículo: a espinha dorsal de uma educação de qualidade e igualitária	56
2.1.2 O currículo no Estado de São Paulo: normatização da aprendizagem	60
2.2 Currículo na Fundação CASA: o que é preconizado na legislação	63
2.2.1 A educação na Fundação CASA: o que preconiza a legislação e o que de fato se efetiva	71
2.2.2 Organização das turmas, estrutura física das salas de aulas, recursos e materiais didáticos e educação profissional	73
2.2.3 Avaliação: elemento indispensável na concretização de um ensino de qualidade	78
SEÇÃO 3 - CAMINHOS TRILHADOS NA PESQUISA: INVESTIGANDO AS POTENCIALIDADES E FRAGILIDADES NA IMPLEMENTAÇÃO DO CURRÍCULO NA FUNDAÇÃO CASA NAS DIFERENTES VOZES	81
3.1 A compreensão dos participantes em relação à pertinência do currículo nas peculiaridades vivenciadas pelos socioeducandos.	86
3.1.1 Do diretor da Pastoral do Menor: papel da Pastoral do Menor no cenário das Políticas Públicas Educacionais implementadas na Fundação CASA	87
3.1.2 Das coordenadoras da escola vinculadora e da Fundação CASA: articulação na construção e na significação da existência humana.....	93
3.1.3 Das professoras da escola vinculadora que atuam na Fundação CASA: o fazer docente na Fundação CASA	106
3.1.4 Do Supervisor de Ensino responsável pela Fundação CASA: orientação e acompanhamento da escola	117
3.2 Socioeducandos: rebeldia no sentido mais humano da expressão, a busca de si mesmo, sonhos esperanças, vidas con-vividas...	127
3.2.1 Idade dos socioeducandos sob medidas socioeducativas	128
3.2.2 Tempo de permanência na Fundação CASA.....	129
3.2.3 Faixa etária em que se cometeu o primeiro ato infracional.....	130
3.2.4 Situação escolar antes da internação	130
3.2.5 Índice de reincidência: olhares ausentes, vulnerabilidade desses jovens à criminalidade	131
3.2.6 Reclusão... saudades.....	133
3.2.7 Contribuição da Fundação CASA no projeto de vida	134
3.2.8 Formação educacional: uma ponte para um futuro promissor à juventude.....	134

3.2.9 Cultura juvenil: um aporte curricular	136
3.2.10 Multiletramentos a partir de referências dos socioeducandos	137
CONSIDERAÇÕES FINAIS	139
REFERÊNCIAS	144
APÊNDICES	153
ANEXOS	179

INTRODUÇÃO

Essa pesquisa teve por objeto de análise, a efetivação das Políticas Públicas Educacionais para alunos do sistema de atendimento socioeducativo em uma unidade da Fundação CASA, numa interface interdisciplinar, por se fazer necessário um aporte pluridisciplinar e multirreferencial. Dentre estas políticas deliberamos focar a Política Curricular pela expressão fundamental que encerra no processo educacional formal.

Necessárias mudanças na concepção de jovens infratores nos conduzem a um repensar sobre o perfil desses adolescentes da Fundação CASA, bem como nos trabalhos realizados pelas redes protetivas, uma vez que tal fato reflete no processo de ensinar os que se enquadram nesta categoria e frequentam a escola vinculada à instituição.

A Constituição Federal de 1988, consagração dos princípios democráticos, foi a resposta a séculos de experiências, anseios e valiosas lições sobre liberdade, igualdade e cidadania. Portanto, conhecer sobre a Constituição e os direitos civis que ela estabelece é de suma importância para compreendermos o que vem a ser de fato o direito à igualdade, ou seja, a garantia de todos à mesma dignidade e possibilidade de exercício da cidadania, o repúdio à discriminação de qualquer tipo e a necessidade do respeito mútuo nas relações interpessoais, públicas e privadas. Assim como bem coloca o escritor nessa frase: “Mire, veja: o mais importante e bonito, do mundo, é isto: que as pessoas não estão sempre iguais, ainda não foram terminadas – mas que elas vão sempre mudando. Afinam e desafinam” (ROSA, 2001, p. 39).

Cumpramos ressaltar que nem sempre houve legislação para assegurar os direitos da criança e do adolescente. A principal mudança de paradigmas no Brasil iniciou-se com a Constituição de 1988 e consolidou-se com o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), instituído pela Lei nº 8.069/1990. O ECA colocou a criança e o adolescente como preocupação central da sociedade. A partir de então, pela primeira vez na história nacional, crianças e adolescentes passaram oficialmente a ser conhecidos e respeitados como sujeitos de direitos. O princípio que rege o estatuto é o da proteção integral para todas as crianças e adolescentes e não somente àqueles em situação de vulnerabilidade. A Constituição Federal e o ECA (art.1º) falam em prioridade absoluta e proteção integral. Segundo o art. 227 da Constituição:

É dever da família, da sociedade e do Estado assegurar à criança, ao adolescente e ao jovem, com absoluta prioridade, o direito à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e

comunitária, além de colocá-los a salvo de toda forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão.

A Lei nº 12.594/2012 instituiu o Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo (SINASE) que compreende um conjunto ordenado de princípios, regras e critérios de caráter jurídico, político, pedagógico, financeiro e administrativo que envolve a apuração do ato infracional e a execução das medidas socioeducativas.

Mediante a leitura do SINASE, observam-se elementos que atestam o potencial da escola enquanto uma grande parceira no processo de atendimento e (re)integração dos adolescentes em conflito com a lei. Mas trata-se de uma responsabilidade não só da escola, como também da família, do Estado e da sociedade. Para os jovens em cumprimento das medidas socioeducativas em meio aberto, principalmente em Prestação de Serviços à Comunidade (PSC) e em Liberdade Assistida (LA), a escola tem um papel determinante para o sucesso da aplicação das medidas, pois é espaço de acolhimento, socialização e responsável pela construção ou manutenção de significados no processo de inclusão social.

De acordo com o artigo 86 do ECA, “A política de atendimento dos direitos da criança e do adolescente far-se-á através de um conjunto articulado de ações governamentais e não-governamentais, da União, dos estados, do Distrito Federal e dos municípios”. Por isso, além da escola têm-se também os Centros de Referência de Assistência Social (CRAS), os Centros de Referência Especializados de Assistência Social (CREAS), o Conselho Tutelar e a Escola de Aprendizagem e Cidadania (ESAC). Essas instituições precisam trabalhar de forma harmônica, pois são componentes de um sistema. Para funcionar bem, eles necessitam estar integrados e ativos em torno de um único objetivo: garantir os direitos do jovem. Para isso, é necessário o trabalho conjunto, de modo a formar uma rede de proteção aos jovens.

Recentemente, o Ministério da Justiça divulgou os resultados do Índice de Homicídios que representam quase metade das causas de mortes de jovens de 16 e 17 anos no Brasil. As principais vítimas são jovens do sexo masculino, negros e com baixa escolaridade. O trabalho foi realizado pelo sociólogo Waiselfisz (2016), que elaborou o estudo baseando-se nos números que são divulgados desde 1979 pelo Subsistema de Informação sobre Mortalidade do Ministério da Saúde (SIM/MS), atualmente na Secretaria de Vigilância em Saúde (SVS).

O estudo mostra também o perfil das vítimas: 93% eram do sexo masculino e morreram quase três vezes mais negros que brancos. Salienta ainda que o principal instrumento utilizado nas agressões foi a arma de fogo, que esteve presente em 81,9% dos homicídios de adolescentes de 16 anos e em 84,1% dos homicídios relacionados aos jovens de 17 anos.

Mediante essas constatações, é salutar que haja uma análise reflexiva sobre a organização das redes protetivas, no sentido que possam ser encontrados aspectos que tenham alguma relação com o atual quadro de violência contra a juventude brasileira ou que traga à luz elementos esclarecedores desse estado moribundo, o qual indiscutivelmente constitui num intransponível entrave para o direito à igualdade, a garantia de todos à mesma dignidade e possibilidade de exercício da cidadania.

Nessa realidade de completa exposição de muitos jovens à criminalidade e as suas implicações, chama à atenção a formação escolar deficitária que, segundo o Mapa da Violência elaborado por Waiselfisz (2016) constitui numa das causas da vulnerabilidade desses jovens. Destituídos de habilidades tidas como indispensáveis no exercício da cidadania e no enfrentamento dos desafios que se fazem presentes no mundo do trabalho, muitos jovens se tornam concomitantemente vítimas e sujeitos do mundo do crime, especialmente no que se refere à questão das drogas. Portanto, há de se pensar em políticas públicas que possam conduzir a formação desses jovens na contramão de suas vulnerabilidades, inserindo-os na sociedade sob a condição plena de cidadania, o que conseqüentemente requer um currículo escolar adequado à realidade por eles vivenciada.

Tal estudo evidencia que ocorre nas políticas educacionais, uma carência de conteúdos e metodologia condizentes com o perfil do jovem em conflito com a lei. Há também carências de políticas de trabalho, acompanhamento pós-período de internação e de liberdade assistida. Há de se pensar, portanto, no papel que cabe à educação na formação da juventude. Para tanto, faz-se necessário buscar também na literatura científica aportes para possibilitar aos jovens infratores o exercício de cidadania.

Sob uma perspectiva histórica cultural com base nas contribuições de Vygotsky (2010), a questão central é a aquisição de conhecimentos pela interação do sujeito com o meio. Para o teórico, o sujeito é interativo, pois adquire conhecimentos a partir de relações intra e interpessoais e de troca com o meio, através de um processo denominado mediação. Portanto, Vygotsky (2010) ateve-se a uma abordagem que buscava a síntese do homem enquanto ser biológico, histórico e social.

Para Rojo (2009), quando o jovem se apropria dos múltiplos letramentos (domínio de múltiplas linguagens, usos de recursos tecnológicos e de sistemas de informação, reposicionamento pessoal, capacidade de argumentação e julgamento prático ou ético e estético, criatividade), ele participa da cultura e se coloca como agente transformador dessa mesma cultura, na medida em que consegue conceber significado ao que lhe é proposto na aprendizagem.

Sob essa mesma linha de pensamento, Freire (1987) atesta que somos todos constituídos socialmente e por meio do diálogo faz-se um exame crítico da linguagem transformando os condicionantes da opressão.

Sendo assim, urge uma educação que possa somar a necessidade de incluir uma aprendizagem que contemple a realidade em suas múltiplas facetas, na qual se insere o próprio espaço vivenciado pelo jovem e sua interação social, conforme se acha assegurado na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9394/96, em seu artigo 32, parágrafo II. Legalmente, observa-se com isso que a educação possui a responsabilidade de proporcionar ao jovem uma formação que o torne consciente de sua condição de sujeito de direitos, ou seja, a formação de cidadão. O direito à educação não alcança a sua finalidade constitucional, portanto, ao simplesmente transmitir conteúdos ou formar mão de obra.

Nesse sentido, o partir da realidade do aluno e de sua leitura de mundo, estabelece-se um campo fecundo para que o processo ensino e aprendizagem seja efetivado, uma vez que a aprendizagem se constrói por descobertas, o que induz à ideia de que o aluno necessita ser motivado e ter assegurado a condição que lhe permita exercer papel ativo nas relações que se estabelecem na tríade composta por ele próprio, o conhecimento e o professor. O que vai ao encontro dos dizeres dos estudiosos supracitados.

Nessa linha de trabalho, o aluno influencia no seu próprio processo de aprendizagem, podendo exercer através de escolhas e do exercício da autonomia, uma aprendizagem mais significativa. Atentando-se a esse aspecto, a prática de ensino tende a se apoiar em métodos, técnicas e instrumentos, que a revestem de maior dinamicidade e com maior capacidade motivadora de despertar no aluno, o interesse pelo aprender. Com isso, proporciona-se uma situação em que o aluno vivenciará oportunidades que lhe permitirá explorar e descobrir o mundo de possibilidades que o cerca, indo além da mera codificação e decodificação dos códigos da escrita e de numeramento. E o aluno do sistema de atendimento socioeducativo se não passou por essa experiência, torna-se difícil que o faça em sistema fechado, onde se distancia da cultura.

Portanto, embora sejam múltiplas as razões discutidas na literatura e na legislação para proteger e orientar a juventude brasileira, o índice de criminalidade envolvendo esses jovens permanece alto. E, a presença cada vez mais significativa de alunos em situação de risco dentro da escola regular, somada à impotência desta instituição face às situações decorrentes destas matrículas, originam uma realidade que exige um repensar e análise das políticas públicas educacionais do sistema de atendimento socioeducativo da Fundação CASA (Centro de Atendimento Socioeducativo ao Adolescente).

Desta forma, o jovem em conflito com a lei, bem como a sua relação com as instituições socializadoras e com as redes protetivas compõem o tema central deste trabalho. Esta pesquisa traz como um de seus objetivos, a busca pela desconstrução da versão estigmatizada que as pessoas têm a respeito da juventude e da Fundação CASA, baseada em opiniões alheias ou vinculadas pela mídia, mas desvinculada da realidade vivenciada por esses jovens.

Numa concepção popular o jovem infrator é comumente concebido como uma pessoa perigosa, desajustada, vagabunda, marginal e indesejável. Todos desejam vê-lo excluído. Morin (2000) nos ensina que é preciso compreender a compaixão, que significa sofrer junto. Segundo este escritor, o individualismo tem ganhado espaço cada vez maior, e uma sociedade individualista é propícia para o desenvolvimento do egocentrismo e do egoísmo entre pessoas, que alimentam a autojustificação e a rejeição ao próximo.

O processo de reinserção dos jovens infratores na escola é muito trabalhoso e complexo. É um dos grandes desafios da educação no mundo contemporâneo e no futuro. No entanto, é preciso entender que esses jovens podem ressignificar e mudar seus estilos de vida. Nem sempre é possível, mas é preciso acreditar nisso e ter a certeza de que somente a educação tecida por uma rede protetiva e concebida numa visão integral, no sentido amplo e completo, para além dos limites da sala de aula é capaz de levar o jovem a desenvolver uma equilibrada autoestima, tomar decisões responsáveis, relacionar-se adequadamente com os demais, resolver conflitos de forma positiva e adequada, entre outras habilidades (FERNÁNDEZ, 2005).

Isso implicou em fazer uma leitura e análise sobre as políticas públicas voltadas à educação dos alunos infratores, com vistas a identificar e propor novos elementos que venham a contribuir para o processo ressocialização. Buscou-se com esse propósito, respostas plausíveis para as seguintes questões: qual a parcela de responsabilidade da educação nessa realidade? O currículo desenvolvido nessa instituição vai ao encontro de suas necessidades de aprendizagem? O currículo está ajudando esse jovem a se apropriar dos letramentos múltiplos, pautados em valores éticos, morais e solidários e, conseqüentemente a sair da Fundação melhor do que entrou? Reportamo-nos ao currículo por ser ele a política educacional por excelência na função de ensinar e aprender.

Para responder a estes questionamentos, a pesquisa teve como objetivo analisar as Políticas Públicas Educacionais do Sistema de Atendimento Socioeducativo numa unidade da Fundação CASA que estejam relacionadas à proteção e formação integral de jovens em conflito com a lei.

Tal objetivo foi desmembrado em quatro objetivos específicos: Compreender os principais aspectos da educação desenvolvida com jovens internos em uma unidade da Fundação Casa, atentando-se à pertinência do currículo à realidade vivenciada, bem como às possibilidades proporcionadas à inserção no mercado de trabalho e a continuação dos estudos; conhecer o contexto em que se inserem os jovens internos e o trabalho voltado ao processo ensino e aprendizagem; identificar a possível ocorrência de aportes multidisciplinares referenciados aos múltiplos letramentos na formação intelectual de jovens infratores; propor um documento com sugestões de ações que contribuam para uma maior e mais necessária articulação entre o currículo e a realidade vivenciada pelo jovem, contribuindo para que ele se reintegre na sociedade, na inserção no mercado de trabalho, bem como no prosseguimento em seus estudos.

Para tanto, o lócus dessa pesquisa foi uma das unidades da Fundação CASA, em que se observou por meio do planejamento curricular, dos planos de aulas e relatórios elaborados pelos professores buscando compreender o currículo ministrado. No intuito de conhecer o perfil dos internos, seus anseios e medos foram aplicados questionários de caracterização pessoal, com questões abertas e fechadas. Através destes questionários julgou-se possível conhecer melhor a situação deles, ou seja, contextualizar a situação do adolescente com outros elementos e ressignificar a sua conduta dentro de um contexto mais amplo, de vulnerabilidade pessoal, familiar ou social para possibilitar um quadro mais real da situação. (ARENDDT, 2007).

Desta forma, no que tange à estrutura da pesquisa em questão, na primeira seção são apresentados os marcos legais que asseguraram os direitos dos jovens (legislação), as instituições de defesa do jovem (CRAS, CREAS e o Conselho Tutelar) objetivando esclarecer a função e atribuição de cada uma. Ainda neste momento, constarão os conceitos e estudos já realizados sobre a educação pautada nos princípios da democracia, inclusão e interações sociais com ênfase nos estudos de Vygotsky (2010) e Paulo Freire (1987). E quanto aos múltiplos letramentos corroboraram os trabalhos de Rojo (2012).

Na segunda seção, é abordada a educação na instituição Fundação Casa, de modo que se tenha toda uma leitura não somente sobre resultados de avaliações, mas fundamentalmente do currículo, de seus dispositivos e dos materiais desenvolvidos com os internos. Verificou-se como se estabelece o acompanhamento e as intervenções dos órgãos da educação com os trabalhos desenvolvidos junto aos internos.

A terceira seção consta da realização de uma pesquisa de campo e análise de dados, de abordagem qualitativa, realizada por meio de questionário a internos, entrevistas com o

coordenador pedagógico, diretor da ONG que atua em parceria com a Fundação Casa, supervisor de ensino e professores. No todo, o questionário e as entrevistas possibilitaram levantar importantes informações sobre o currículo em que está assentada a educação direcionada aos jovens internos. Por meio das mesmas, pretendeu-se estabelecer uma análise que pudesse fornecer respostas plausíveis sobre o impacto do referido currículo no domínio das múltiplas linguagens por esses jovens, subentendendo-se que as mesmas se fazem indispensáveis na reintegração dos internos na sociedade e, numa melhor perspectiva de inserção no mundo do trabalho.

A partir dos resultados atingidos foi elaborado um documento com sugestões de atividades constituídas a partir da pesquisa, de tal modo que possam contribuir com o currículo e as ações pedagógicas desenvolvidas pela unidade escolar responsável pela aprendizagem dos jovens internados na Fundação Casa.

SEÇÃO 1 – TECENDO UMA BREVE CONSIDERAÇÃO HISTÓRICA SOBRE AS POLÍTICAS PÚBLICAS DE JUVENTUDE

Nesses últimos anos a violência tem ocupado grande espaço nos meios jornalísticos. Pensar nas suas causas e consequências nos conduz a refletir sobre a relação que se estabelece entre educação e sociedade, haja vista que a escola não representa uma realidade alheia aos fatos e acontecimentos cotidianos. Entre as dez maiores economias do mundo, mas com uma gritante e perversa concentração de renda, o Brasil possui uma ampla parcela de sua população confinada a um quadro de pobreza absoluta. Tal realidade contribui decisivamente para tornar milhões de seus jovens, vulneráveis à criminalidade. Este é mais um fator que urge por políticas públicas educacionais capazes de fazer da escola, um espaço de oportunidades e de inserção da juventude na sociedade.

Portanto, há de se pensar em uma escola que garanta igualdade de oportunidades e que seja extensiva a todos os jovens, independente de suas origens sociais. Pois, caso contrário, estaria o espaço escolar reforçando as desigualdades sociais e em nada contribuindo para a inserção da juventude na sociedade. Sob esse propósito, colocam-se de singular importância, políticas públicas educacionais que aproximem os bancos escolares com a realidade vivenciada pelos jovens e que estabeleça um currículo que possa valorizar a cultura juvenil, conforme assinalam com muita propriedade Dayrell e Jesus (2016).

Afinal, o fracasso da escola com as vidas de muitos jovens oriundos de famílias social e economicamente bastante fragilizadas e, portanto, marginalizados por modelos preconizados por políticas públicas estabelecidas por tecnocratas, endossa as estatísticas da evasão e retenção. O aluno evadido ou retido carrega consigo a culpa pelo fracasso escolar. Mas, a exclusão também ocorre de forma velada e, nesse sentido, referimo-nos ao fato do aluno concluir o ano letivo e ser aprovado sem se apropriar das competências e habilidades leitoras que lhe permita compreender os conhecimentos e aplicá-los na resolução de situações problemas e na leitura da sua própria realidade. Tal circunstância torna-se um convite à criminalidade.

Portanto, a seção aqui proposta refletirá acerca das primeiras legislações brasileiras que focaram o jovem “em situação irregular” ao reconhecimento dos jovens como sujeitos de direitos, e não mais como simples portadores de carências. Como bem pontua Volpi (2015, p. 62-63), veremos que “não são os jovens que estão em situação irregular, e sim as condições de vida a que estão submetidos e, a uma educação insensível as suas demandas”.

Nesse sentido, a proposição dessa seção não é julgar as políticas públicas voltadas ao jovem, mas sim promover uma reflexão a partir do contexto histórico de maneira sucinta até a atualidade.

1.1 Olhares ausentes das políticas públicas para os jovens brasileiros

O tratamento repressivo e discriminatório dos jovens brasileiros se dá desde o período da monarquia. Neste período, os órfãos e abandonados eram institucionalizados¹ e vistos como um problema social. No fim do Império, com a promulgação da Lei do Ventre Livre em 1871 e com a Abolição da escravatura em 1888, os jovens negros e mestiços se agregaram aos jovens institucionalizados, agravando ainda mais o quadro de miséria e abandono do jovem brasileiro nesse período. (OLIVEIRA, 2017).

E face a esta realidade, houve um grande crescimento do número de jovens abandonados e infratores. Nesse contexto, foram diversas as propostas de solução que tramitaram no Congresso Nacional, mas foi por meio da iniciativa do jurista Cândido Mota que se criou, em 1894, Instituto Disciplinar de São Paulo (Lei Estadual nº 844/1902), uma instituição específica aos adolescentes que, até então, ficavam em prisões comuns. Este instituto primava por uma (re) educação através do ensino pelo trabalho e de acordo com os padrões morais e éticos católicos vigentes à época, razão pela qual era preciso disciplina de estilo militar. (JUNQUEIRA, 2014).

Não obstante, segundo Volpi (2015, p.61), somente em 1923 foi criado o primeiro Juízo de Menores em que a prática jurídica pautava-se em diagnósticos respaldados na Medicina, Psiquiatria e Psicologia e, conseqüentemente legitimava-se “uma prática de exclusão e estigmatização”. Nas palavras do autor:

Nas unidades de internação, onde eram confinados após o “estudo” de seu “comportamento desviante”, predominavam a violência, o preconceito e a violação dos direitos humanos, a ponto de elas terem sido denunciadas como “escolas do crime”. (VOLPI, 2015, p. 62).

É sublinhado por Oliveira (2017, p.137) que os primeiros marcos jurídicos institucionais no Brasil, tendo como foco direto o jovem foram os Códigos dos Menores. O

¹ Para Pires (2011), jovens institucionalizados são aqueles acolhidos numa instituição, onde terão uma nova oportunidade de aprender, crescer e por fim ter condições para viver a sua vida de forma independente.

primeiro (Decreto nº. 17.943-A) foi elaborado pelo professor e jurista Mello Mattos², primeiro juiz de menores do Brasil e da América latina, e promulgado no dia 12 de outubro de 1927. O segundo Código do Menor (Lei 6.697/1979) era baseado na doutrina da “situação irregular do menor”, a internação era uma “medida de segregação dos menores marginalizados” e “refletia aspectos macrossociais da ditadura militar”.

De acordo com Azevedo (s/d) o Código Mello Mattos (CMM) contém 231 artigos, elaborado exclusivamente para o controle da infância abandonada e dos delinquentes de ambos os sexos, menores de 18 anos (Artigo 1º). O autor ressalta que embora prime apenas pelo controle de jovens em situação irregular pode-se considerá-lo como o:

primeiro diploma legal a dar um tratamento mais sistemático e humanizador à criança e ao adolescente, consolidando normas esparsas anteriores e prevendo, pela primeira vez, a intervenção estatal nesta delicada seara social. (AZEVEDO, s/d, p.3)

Não obstante, a doutrina do Código Mello Mattos (CMM) era manter a ordem social. Não se diferenciavam os carentes dos autores de atos infracionais. Predominava, no campo teórico, o que se convencionou chamar de “Doutrina da Situação Irregular”, ou seja, as crianças e adolescentes não tinham direitos reconhecidos nem assegurados e o atendimento ministrado, geralmente, o confinamento em abrigos e internatos, não levava em conta o pressuposto da preocupação com o estado peculiar do desenvolvimento dos jovens. (AZEVEDO, s/d).

Azevedo (s/d) salienta ainda que a partir do CMM os jovens não eram submetidos ao tratamento penal comum, mas a um tratamento de internação obrigatória semelhante ao do sistema prisional comum, pois tinha como princípio “formar homens através do ensino-aprendizagem pelo trabalho”.

Ainda tendo o jovem como “situação irregular”, em dezembro de 1964, foi instituída a Fundação Nacional do Bem-Estar do Menor - FUNABEM, à qual foi delegada pelo Governo Federal a implantação da Política Nacional do Bem-Estar do Menor (PNBEM) por meio da

² José Cândido de Albuquerque Mello Mattos nasceu em Salvador/BA, em 19 de março de 1864 e faleceu em 3 de janeiro de 1934, na Cidade do Rio de Janeiro. Formou-se em Direito pela Faculdade de Direito do Recife em novembro de 1887 e atuou como promotor, advogado criminal e na área do magistério. Antes mesmo da promulgação do Código que levaria seu nome, o juiz Mello Mattos, à frente do Juizado de menores, já agia no sentido de coibir o trabalho de crianças e adolescentes que pusesse em risco a sua saúde, integridade física ou moralidade, enfrentando, inclusive, a resistência de alguns setores da sociedade. Sua obra é reconhecida no Brasil e no exterior. Seus pares se referiam a ele carinhosamente como o “Mellino das Crianças” ou o “apóstolo da infância”. (PINHEIRO, 2014)

Lei nº 4.513/64, cujo objetivo era coordenar as entidades Estaduais de proteção às crianças e aos adolescentes procurando dar um tratamento mais padronizado, sistemático e planejado, e menos repressivo e correcional, aos menores internos. Deste modo, em continuidade ao modelo apresentado estabelecem-se, nos Estados da Federação, gradativamente, as Fundações para o Bem-Estar do Menor (FEBEMs), subdivisões estaduais da FUNABEM. (JUNQUEIRA, 2014).

O autor supracitado ressalta ainda que em 1970, em São Paulo, a Secretaria de Promoção Social mudou o nome da Fundação Pró-Menor para Fundação Estadual do Bem-Estar do Menor - FEBEM/SP, por meio da Lei Estadual nº 985, para se adaptar à política federal para a área do menor FUNABEM.

Contudo, diversos fatores contribuíram para a piora da situação social e aumento do número de menores internados, tais como: o advento da industrialização e do fenômeno dos meios de comunicação, aceleração da urbanização, a má distribuição de renda, o acesso cada vez mais fácil às armas. Em face da realidade enunciada, deteriorou-se a situação dos menores e editou-se a Lei 6.697/79, em 10 de outubro de 1979, elaborada por um grupo de juristas selecionados pelo governo federal, para substituir o Código de Menores anterior. Mas, não representando mudanças expressivas em si mesmas, representava pressupostos e características que colocavam os jovens pobres e despossuídos como elementos de ameaça à ordem vigente. Esta nova lei manteve a concepção básica do CMM, a saber: a de ser a lei de menores um instrumento de controle social da infância e adolescência irregulares, ameaçadoras da família, da sociedade e do Estado. (AZEVEDO, s/d)

Neste novo Código de Menores a doutrina adotada era a da proteção ao menor em situação irregular, ou seja, os menores somente mereciam consideração legal ou judicial quando se encontravam em “situação irregular”, que abrangia os casos de orfandade, abandono, práticas de infrações penais, falta de assistência ou representação, entre outras. O autor diz ainda que a internação por desvio de conduta “dava amplos poderes cautelares às então autoridades policiais do Estado, sob regime militar”. (AZEVEDO, s/d).

Cumprido ressaltar que no Código de Menores, Lei nº 6.697/79, em seu art. 2º considera-se em “situação irregular”:

Art. 2º Para os efeitos deste Código considera-se em situação irregular o menor:

I - privado de condições essenciais à sua subsistência, saúde e instrução obrigatória, ainda que eventualmente, em razão de:

- a) falta, ação ou omissão dos pais ou responsável;
- b) manifesta impossibilidade dos pais ou responsável para provê-las;

II - vítima de maus tratos ou castigos imoderados impostos pelos pais ou responsável;

III - em perigo moral, devido a:

a) encontrar-se, de modo habitual, em ambiente contrário aos bons costumes;

b) exploração em atividade contrária aos bons costumes;

IV - privado de representação ou assistência legal, pela falta eventual dos pais ou responsável;

V - Com desvio de conduta, em virtude de grave inadaptação familiar ou comunitária;

VI - autor de infração penal.

Parágrafo único. Entende-se por responsável aquele que, não sendo pai ou mãe, exerce, a qualquer título, vigilância, direção ou educação de menor, ou voluntariamente o traz em seu poder ou companhia, independentemente de ato judicial.

Desta forma a dificuldade econômica e social era considerada uma “situação irregular”, pois a carência material e moral seria um passo para a criminalidade e, conseqüentemente representava perigo à sociedade. Logo, aquelas famílias que, por razões diversas, não tinham condições de prover o acesso a esses bens de cidadania, eram culpabilizadas, ou seja, estavam em “situação irregular”, fora dos padrões sociais.

Este Código de Menores, portanto, cuidava do conflito e não da prevenção. Os jovens eram objetos da lei e de medidas judiciais, mas não eram sujeitos de direitos. Era considerado em situação irregular e não em situação de risco ou de vulnerabilidade. Desta forma, o Código atuava no sentido de reprimir, corrigir e integrar os supostos desviantes de instituições como FUNABEM e FEBEM, valendo-se dos velhos modelos correccionais e, conseqüentemente encobrendo as reais causas das dificuldades vividas por esse público, a enorme desigualdade de renda e a falta de alternativas de vida. (GUERRA; MOREIRA, 2015).

Face ao exposto, evidencia-se que nem sempre houve legislação que assegurasse políticas públicas que visassem os direitos do adolescente. Nas palavras de Junqueira (2014, p. 92) “O adolescente em conflito com a lei, não obstante submetido ao cumprimento da *sanctio júris estatal*, sem dúvida, deve ser respeitado em sua humanidade. Esta é inerente a cada um de nós”.

No final do século XX, o país passava por um lento processo de redemocratização culminando com as lutas populares e movimentos organizados pela sociedade civil. Neste contexto, nota-se um avanço expressivo em benefício dos jovens com a Constituição de 1988, que incorporou as discussões da Convenção das Nações Unidas de Direitos da Criança, lançada no ano seguinte. Com isso, desapareceu a ideia do “menor em situação irregular” que

misturou indevidamente jovens abandonados e infratores nas políticas públicas do Brasil. (OLIVIERA, 2017, p.137)

Diante dos avanços auferidos pela Constituição de 1988, no subitem seguinte serão abordadas as questões referentes a uma nova vertente de pensar o jovem a partir da proposição de uma ordem jurídica de caráter universal dos direitos conferidos e reconhecimento legal do direito de todos os jovens à cidadania independentemente da classe social, concomitante a uma proposta de mudança de mentalidade da sociedade em relação a seus jovens.

1.2 De delinquentes e abandonados a sujeitos de direitos

A principal mudança de paradigmas no Brasil iniciou-se com a Constituição de 1988 que, pouco mais tarde consolidou-se com Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), instituído na Lei nº 8.069/1990. O ECA colocou o adolescente como preocupação central da sociedade. A partir de então, pela primeira vez na história nacional, os adolescentes passaram oficialmente a ser reconhecidos e respeitados como sujeitos de direitos.

Atualmente, com a vigência do ECA, a situação mudou: o princípio que rege o estatuto é o da proteção integral para todos os adolescentes e não somente àqueles em situação de vulnerabilidade. Portanto, a Constituição Federal e o ECA (art. 1º) defendem a prioridade absoluta e proteção integral. Segundo o art. 227 da Constituição:

É dever da família, da sociedade e do Estado assegurar à criança, ao adolescente e ao jovem, com absoluta prioridade, o direito à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária, além de colocá-los a salvo de toda forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão.

No art. 4º do ECA:

A garantia de prioridade compreende:

- a) primazia de receber proteção e socorro em quaisquer circunstâncias;
- b) precedência de atendimento nos serviços públicos ou de relevância pública;
- c) preferência na formulação e na execução das políticas sociais públicas;
- d) destinação privilegiada de recursos públicos nas áreas relacionadas com a proteção à infância e à juventude.

A Lei nº 12.594/2012 instituiu o Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo - SINASE. Trata-se de um conjunto ordenado de princípios, regras e critérios de caráter jurídico, político, pedagógico, financeiro e administrativo que envolve a apuração do ato

infracional e a execução das medidas socioeducativas. Segundo o § 2º do art. 1º da Lei do SINASE:

Entendem-se por medidas socioeducativas as previstas no art. 112 da Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990 (Estatuto da Criança e do Adolescente), as quais têm por objetivos:

I - a responsabilização do adolescente quanto às consequências lesivas do ato infracional, sempre que possível incentivando a sua reparação;

II - a integração social do adolescente e a garantia de seus direitos individuais e sociais, por meio do cumprimento de seu plano individual de atendimento; e

III - a desaprovação da conduta infracional, efetivando as disposições da sentença como parâmetro máximo de privação de liberdade ou restrição de direitos, observados os limites previstos em lei.

Os Princípios das medidas socioeducativas são de caráter pedagógico e têm como objetivo precípuo a reinserção dos jovens infratores na sociedade e a inibição da reincidência. Sua aplicação leva em consideração as circunstâncias e a gravidade da infração praticada, bem como a capacidade do adolescente em cumpri-las.

O SINASE prevê diversos princípios que regem as medidas socioeducativas e que devem ser respeitados para que o atendimento seja eficiente. São eles: respeito aos Direitos Humanos; articulação de políticas; municipalização do atendimento; responsabilidade entre família, sociedade e Estado pela promoção e defesa dos direitos das crianças e adolescentes; consideração do adolescente como prioridade absoluta, pessoa em situação peculiar de desenvolvimento e sujeito de direitos e responsabilidades; respeito ao devido processo legal, ou seja, de não ser processado e nem condenado sem a existência de um processo formal; excepcionalidade e brevidade da medida socioeducativa, principalmente em relação à internação; garantia de atendimento especializado para adolescentes com deficiência e/ou sofrimento psíquico.

O SINASE constitui-se de uma política pública destinada à inclusão do adolescente em conflito com a lei que se correlaciona e demanda iniciativas dos diferentes campos das políticas públicas e sociais. Essa política tem interfaces com diferentes sistemas e políticas e exige atuação diferenciada que coadune responsabilização e satisfação de direitos. Os órgãos deliberativos e gestores do SINASE são articuladores da atuação das diferentes áreas da política social.

Em 05 de agosto de 2013, a então presidenta Dilma Rousseff promulgou a Lei nº 12.852/2013 que institui o Estatuto da Juventude. Essa lei dispõe sobre os direitos dos jovens, os princípios e diretrizes das políticas públicas de juventude e o Sistema Nacional de Juventude (SINAJUVE). No artigo 1º:

Esta lei institui o Estatuto da Juventude e dispõe sobre os direitos dos jovens, os princípios e diretrizes das políticas públicas de juventude e o Sistema Nacional de Juventude (Sinajuve).

§ 1º Para os efeitos desta lei, são consideradas jovens as pessoas com idade entre 15 (quinze) e 29 (vinte e nove) anos de idade.

§ 2º Aos adolescentes com idade entre 15 (quinze) e 18 (dezoito) anos aplica-se a Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990 (Estatuto da Criança e do Adolescente), e, excepcionalmente, este estatuto, quando não conflitar com as normas de proteção integral do adolescente.

Esse estatuto determina quais são os direitos dos jovens que devem ser garantidos e promovidos pelo Estado brasileiro detalhando garantias já previstas e alicerçadas em princípios, diretrizes e direitos na Constituição Federal/1988, na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN/96), no Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) e outras normas.

Afinal, é, sobretudo na juventude, de 15 a 29 anos, que se deposita a esperança de um mundo melhor, mas contraditoriamente é nessa fase que se encontra mais ocorrência dos principais problemas da atualidade: maiores índices de usuários de álcool, cigarros e drogas; causadores e vítimas de acidentes de trânsito são os que mais sofrem com o desemprego e os que entram para a criminalidade. Essa discrepância está na tela das estatísticas chamando as autoridades públicas e a sociedade a definirem políticas públicas visando proteger, capacitar e gerar oportunidades aos jovens, de modo a mudar estes números. (WAISELFISZ, 2016).

Desde o primeiro Mapa da Violência (WAISELFISZ, 2016), divulgado em 1998, a principal vítima da violência homicida no Brasil é a juventude, de 15 a 29 anos de idade, cujo crescimento da letalidade violenta nessa faixa etária foi bem mais intenso do que no resto da população. O número de jovens mortos passou de 3.159, em 1980, para 25.255, em 2014: crescimento de 699,5%. Segundo estimativas do IBGE, os jovens de 15 a 29 anos de idade representavam, aproximadamente, 26% da população total do país no período analisado. A vitimização negra no país que, em 2003, era de 71,7% (morrem, proporcionalmente, 71,7% mais negros que brancos), salta para 158,9%, em 2014.

O IPEA (Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada) e o Fórum Brasileiro de Segurança Pública elaboraram Atlas da Violência 2017, que mapeou os homicídios no Brasil. Esse estudo mostra dados emblemáticos que bem caracteriza a questão que é a participação do homicídio como causa de mortalidade da juventude masculina e de negros com idade entre 15 a 29 anos, esses são as principais vítimas de violência no país, que em 2015 correspondeu a 47,8% do total de óbitos.

Esse documento salienta que:

O drama da juventude perdida possui duas faces. De um lado a perda de vidas humanas e do outro lado a falta de oportunidades educacionais e laborais que condenam os jovens a uma vida de restrição material e de anomia social, que terminam por impulsionar a criminalidade violenta. É um filme que se repete há décadas e que escancara a nossa irracionalidade social. Não se investe adequadamente na educação infantil (a fase mais importante do desenvolvimento humano). Relega-se à criança e ao jovem em condição de vulnerabilidade social um processo de crescimento pessoal sem a devida supervisão e orientação e uma escola de má qualidade, que não diz respeito aos interesses e valores desses indivíduos. Quando o mesmo se rebela ou é expulso da escola (como um produto não conforme numa produção fabril), faltam motivos para uma aderência e concordância deste aos valores sociais vigentes e sobram incentivos em favor de uma trajetória de delinquência e crime. Enquanto isso, a sociedade, que segue marcada pelo temor e pela ânsia de vingança, parece clamar cada vez mais pela diminuição da idade de imputabilidade penal, pela truculência policial e pelo encarceramento em massa, que apenas dinamizam a criminalidade violenta, a um alto custo orçamentário, econômico e social.

Diante do exposto, ou seja, dos estudos e dos avanços na legislação, fica evidente que as políticas públicas direcionadas a juventude precisam instituir ações em diferentes áreas, notadamente no que diz respeito a uma educação de qualidade extensiva a todos e que garantam não somente o saber científico, mas também os múltiplos letramentos que gerem capacitação e profissionalização aos jovens, qualificando-os para os estudos posteriores e para o mercado de trabalho. Não menos importante, as políticas públicas também devem abranger a área esportiva, de modo a proporcionar saúde e qualidade de vida e, principalmente políticas públicas de empregabilidade e cultura. São estes direitos inerentes dos jovens e preconizados na Lei 12.852/2013 e no SINAJUVE (Sistema Nacional de Juventude) que é um desdobramento dessa Lei.

Assim como o Estatuto da Criança e do Adolescente, sancionado em 1990, e que versa sobre os direitos daqueles que tem até 18 anos, o Estatuto da Juventude dispõe sobre os direitos dos jovens de 15 a 29 anos, além de princípios e diretrizes das políticas públicas de juventude, a importância do Estatuto é regulamentar as bases para a construção de políticas públicas em torno das especificidades de um determinado público e de suas necessidades. Assim, a promoção da autonomia e emancipação dos jovens é o primeiro princípio enunciado pelo EJUVE:

Seção I Dos Princípios

Art. 2º O disposto nesta Lei e as políticas públicas de juventude são regidos pelos seguintes princípios:

I - promoção da autonomia e emancipação dos jovens;

II - valorização e promoção da participação social e política, de forma direta e por meio de suas representações;

III - promoção da criatividade e da participação no desenvolvimento do País;

IV - reconhecimento do jovem como sujeito de direitos universais, geracionais e singulares;

V - promoção do bem-estar, da experimentação e do desenvolvimento integral do jovem;

VI - respeito à identidade e à diversidade individual e coletiva da juventude;

VII - promoção da vida segura, da cultura da paz, da solidariedade e da não discriminação; e

VIII - valorização do diálogo e convívio do jovem com as demais gerações.

Parágrafo único. A emancipação dos jovens a que se refere o inciso I do *caput* refere-se à trajetória de inclusão, liberdade e participação do jovem na vida em sociedade, e não ao instituto da emancipação disciplinado pela Lei nº 10.406, de 10 de janeiro de 2002 - Código Civil. (**grifo nosso**)

A partir da leitura dos princípios da Lei 12.852/2013, pode-se entender por intermédio da mesma, as especificidades que o Estado deve priorizar para este segmento da população que, como ressaltado até o momento, necessita de proteção. Pois, sendo agente e ao mesmo tempo vítima da violência, o Estado deve lhe assegurar: a valorização da participação social e política, a promoção da criatividade, promoção do bem-estar, da experimentação e do desenvolvimento integral, o respeito à identidade e à diversidade, a valorização do diálogo e do convívio, o papel precípua da educação entre outros pontos considerados fundamentais na construção de um país mais justo e digno. E, a educação é o caminho fecundo para se garantir esses direitos aos jovens.

Lépore (2017, p.73) com propriedade afirma que somente:

A educação, seguida da profissionalização e do trabalho, são essenciais para a consecução da desejada autonomia, pois apoderam o jovem de condições para torná-lo um ser independente, social e economicamente. (LÉPORE, 2017, p.73)

Portanto, a análise até então construída permite afirmar que o avanço no campo legislativo em relação aos direitos do menor é fato inconteste. Todavia, como extensão do campo legislativo, há de se pensar sobre o papel a ser desempenhado pela educação na materialização de tais direitos e, sobretudo, das políticas públicas por parte do Estado em assegurar as condições educacionais adequadas à realidade e necessidades da juventude, principalmente daqueles que se encontra em conflito com a lei. Dessa forma, as reflexões aqui descritas tornaram-se fundamentais para a compreensão acerca do planejamento das políticas educacionais destinadas aos jovens em conflito com lei, podendo contribuir com a valorização das diferenças no âmbito da alteridade.

O subitem a seguir permitirá a compreensão da evolução das propostas educacionais destinadas aos jovens em conflito com lei e as transformações que resultam nos ideais da inclusão e emancipação desses jovens privados de liberdade, para que possam encontrar o seu lugar na sociedade em que se inserem como sujeitos de direitos e voz por meio de uma educação que proporcione a eles caminhos para (re)construir o seu projeto de vida.

1.3 Fundação CASA: nem pretérita tão pouca futurista – socioeducação humanizada

Segundo Junqueira (2014, p.36) em 1970, a Secretaria de Promoção Social mudou o nome da Fundação Pró-Menor para Fundação Estadual do Bem-Estar do Menor (FEBEM/SP), Lei Estadual nº 985, para se adaptar à política federal para a área do menor chamada de FUNABEM. A FEBEM, então, passa a atender somente aos jovens infratores.

Na época, o atendimento aos jovens era centralizado na capital. Isso começou a mudar em 1998, com um primeiro programa de descentralização lançado pelo então governador do Estado de São Paulo, Mário Covas. Por meio de lei sancionada em 22 de dezembro de 2006 pelo então governador Cláudio Lembo cria-se a Fundação Centro de Atendimento Socioeducativo ao Adolescente (CASA), dando início a um amplo programa de descentralização, com a construção de novas unidades no Interior e no intuito de fazer com que os adolescentes fossem atendidos próximos de sua família e dentro de sua comunidade, o que facilita a reinserção social. (SÃO PAULO, 2017).

A instituição é vinculada à Secretaria de Estado da Justiça e da Defesa da Cidadania, tendo a missão primordial de aplicar medidas socioeducativas de acordo com as diretrizes e normas previstas no Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) e no Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo (SINASE) e presta assistência às jovens de 12 a 21 anos incompletos em todo o Estado de São Paulo. Eles estão inseridos nas medidas socioeducativas de privação de liberdade (internação) e semiliberdade. As medidas — determinadas pelo Poder Judiciário — são aplicadas de acordo com o ato infracional e a idade dos adolescentes. (SÃO PAULO, 2017)

Para os jovens em medidas socioeducativas em meio aberto (Liberdade Assistida e Prestação de Serviços à Comunidade), o atendimento foi totalmente municipalizado em 2010, sendo que os programas locais são supervisionados pela Secretaria de Estado da Assistência e Desenvolvimento Social. Portanto, impondo vozes dialógicas entre o CRAS, CREAS, conselho tutelar e ONGs. (SÃO PAULO, 2017)

Quanto aos jovens que precisam ficar privados de liberdade, a FUNDAÇÃO CASA iniciou em 2005 a descentralização do atendimento e, nos anos seguintes implantou 72

pequenos centros socioeducativos em todo o Estado, principalmente no interior e no litoral. Conhecidos como Centro de Atendimento Inicial e Provisório (CAIP), possuem capacidade para atender até 64 internos, sendo parte deles geridos em parceria com organizações da sociedade civil dos municípios onde foram implantadas. O novo modelo apresentou uma série de avanços. Dentre eles, a queda expressiva nas taxas de reincidência e na ocorrência de rebeliões. Em 2006, na época da antiga Fundação Estadual do Bem-Estar do Menor de São Paulo (FEBEM/SP), 29% dos jovens em internação reincidiam. Em 2015, a taxa estava em torno de 15%. As rebeliões caíram de 80 ocorrências em 2003 para apenas uma, em 2009, conforme o portal transparência da Fundação CASA.

O objetivo da descentralização da Fundação CASA é melhorar o atendimento aos adolescentes e se tornar referência na aplicação das medidas socioeducativas. Para tanto, desativou o antigo complexo do Tatuapé, em 16 de outubro de 2007, e tem trabalhado numa política de descentralização. (SÃO PAULO, 2017).

Em 2005, 82% dos adolescentes do Estado estavam em grandes complexos na Capital. Com a descentralização, a equação se inverteu: cerca de 43% estão no Interior, 38% na Capital e os restantes distribuídos na Grande São Paulo (13%) e no Litoral (6%). Esta distribuição foi possível por conta dos novos centros socioeducativos com uma proposta de trabalho mais humanizada. Dados esses contidos no portal transparência do site da Fundação Casa. (SÃO PAULO, 2017).

Mas, privados de liberdade ou em liberdade assistida, aos jovens infratores deve haver políticas públicas por parte do Estado, por intermédio da Fundação Casa, que lhes garantam o direito à educação, que ofertada mediante suas demandas, faz-se determinante na redução considerável da reincidência. Para tanto, há de se analisar o Projeto Político-Pedagógico que, numa política educacional constitui o alicerce da formação que se deseja para cada jovem desse país.

1.3.1 Projeto Político-Pedagógico CASA

Todos os centros socioeducativos da Fundação CASA pautam o atendimento por meio do Plano Político Pedagógico, também conhecido pela sigla PPP. Anualmente, cada um dos centros socioeducativos da instituição – sejam eles de atendimento inicial, internação ou de semiliberdade – fazem a revisão do PPP, com a participação de todos os funcionários.

O PPP é o que vai determinar, a partir de um diagnóstico da realidade do centro, qual será o modelo de atenção e o referencial teórico de trabalho. Ele também é o ponto de partida de todo o planejamento estratégico da Fundação CASA. Isso porque, depois de discutido no

centro, o PPP serve de base para que cada uma das 11 Divisões Regionais da Fundação CASA faça seu planejamento estratégico localizado. E, de maneira ascendente, todas as regionais, a partir dos seus PPPs, participam do planejamento da Fundação como um todo.

O PPP é elaborado por uma equipe multiprofissional de cada centro socioeducativo da Fundação CASA. Os centros de atendimentos da Fundação CASA elaboram anualmente seus planos políticos pedagógicos e estes têm que compor o corpo do planejamento da Divisão Regional. O plano deve ser discutido por toda a equipe do centro, sob a coordenação do diretor e orientação da encarregada Técnica da Divisão Regional/Assistente de Direção.

O Plano deve conter o diagnóstico de realidade (objetivo do Centro, dentro da missão da Fundação, perfil de atendimento do Centro e o perfil dos adolescentes atendidos), o modelo de atenção e seu referencial teórico (deve dar respostas aos achados do diagnóstico de realidade do centro socioeducativo). Deve, portanto, estar o PPP da Fundação CASA adequado às necessidades dos jovens infratores sob medidas socioeducativas de internação e de semiliberdade.

1.3.2 Medidas Socioeducativas CASA

Segundo o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), após verificada a prática de ato infracional, a autoridade competente poderá aplicar ao adolescente as seguintes medidas: advertência, obrigação de reparar o dano, prestação de serviços à comunidade (PSC), liberdade assistida (LA), inserção em regime de semiliberdade e internação em estabelecimento educacional.

A advertência consiste em um aconselhamento verbal, que será reduzido a termo (será colocado por escrito) e devidamente assinado. Quanto à reparação de dano, se for o caso, o adolescente poderá restituir alguma coisa, ressarcir o dano causado, ou qualquer outra forma para compensar o prejuízo da vítima, de acordo com a determinação do juiz da infância e adolescência.

A prestação de serviços à comunidade (PSC) consiste na realização de tarefas gratuitas de interesse geral, por período que não exceda a seis meses, em entidades assistenciais, hospitais, escolas e outros estabelecimentos congêneres, bem como em programas comunitários ou governamentais. As tarefas são atribuídas conforme as aptidões do adolescente, devendo ser cumpridas durante jornada máxima de oito horas semanais, aos sábados, domingos e feriados ou em dias úteis, de modo a não prejudicar a frequência à escola ou à jornada normal de trabalho.

Já na liberdade assistida (LA), a autoridade designará uma pessoa capacitada (recomendada por entidade ou programa de atendimento) para acompanhar, auxiliar e orientar o adolescente. Essa medida socioeducativa será fixada pelo prazo mínimo de seis meses, podendo ser prorrogada, revogada ou substituída por outra medida, ouvidos o orientador, o Ministério Público e o defensor.

O regime de semiliberdade pode ser determinado desde o início ou como forma de transição para o meio aberto, possibilitando a realização de atividades externas, independentemente de autorização judicial. Essa medida não comporta prazo determinado, aplicando-se, no que couberem, as disposições relativas à internação.

Na internação, o adolescente tem a privação da liberdade. Será permitida a realização de atividades externas, segundo orientação da equipe técnica da entidade, salvo expressa determinação judicial em contrário. Essa medida também não comporta prazo determinado, ainda que o período máximo, em nenhuma hipótese, excederá a três anos. Após esse período, o adolescente deverá ser liberado, colocado em regime de semiliberdade ou de liberdade assistida. A liberação será compulsória aos 21 anos. A manutenção da internação é reavaliada, mediante decisão fundamentada, no máximo a cada seis meses.

A Fundação CASA, hoje em dia, atua nas medidas de internação e de semiliberdade. Em janeiro de 2010, os serviços de LA (Liberdade Assistida), que eram realizados em parte pela Fundação CASA, foram totalmente municipalizados, com repasse estadual de verbas gerenciado pela Secretaria de Estado de Assistência e Desenvolvimento Social. Conclui-se desse modo que, para os jovens infratores sob medidas de semiliberdade e de internação, é dever da Fundação CASA assegurar-lhe o direito à educação.

1.3.3 Direito à educação: direito a construir um sonho possível

Todos os adolescentes da Fundação CASA dispõem de escola, tendo acesso ao Ensino Fundamental e Médio. Existem resoluções da Secretária de Estado da Educação, específicas para o desenvolvimento da escolarização para todas as modalidades de internação, conforme determina o ECA e as Resoluções da Secretaria de Estado da Educação.

Para que haja garantia da escolarização, a Fundação CASA firmou parceira com a Secretaria Estadual de Educação, que determina as escolas vinculadoras de acordo com a localização dos centros socioeducativos e das escolas estaduais. Estas matriculam os jovens que cumprem medida socioeducativa de internação e dispõem de professores não efetivos para darem aulas nos centros da Fundação CASA.

Ao chegar à Fundação, o adolescente passa por uma avaliação diagnóstica com o objetivo de verificar e identificar sua condição de aluno, isto é, de aprendizagem. Os jovens que estão em Internação Provisória (com permanência de até 45 dias) integram o Projeto Educação e Cidadania (PEC) – proposta de escolarização dissериada, baseada numa Pedagogia de Projetos, criada e desenvolvida pelo Centro de Estudos e Pesquisas em Educação, Cultura e Ação Comunitária (CENPEC).

De acordo com o Documento Orientador Conjunto SEE/CGEB Fundação CASA (São Paulo, 2017) a maioria dos adolescentes que cumprem a medida socioeducativa de internação, tem defasagem escolar em relação à idade. Por isso, eles são inseridos no Projeto Revitalizando a Trajetória Escolar (PRTE), que busca o desenvolvimento de habilidades e competências por meio da contextualização do ensino, em que o aluno é incentivado a analisar, comparar, confrontar e sintetizar o conhecimento.

As salas de aula nos centros são divididas por níveis:

- Ciclo I: da 1ª a 4ª série ou 2º ao 5º ano;
- Ciclo II: da 5ª a 8ª série ou 6º ao 9º ano;
- Ensino médio 3: da 1ª a 3ª série do ensino médio.

A ação pedagógica da Fundação CASA não se restringe ao Ensino Formal. Na verdade, toda uma gama de atividades é coordenada por quatro gerências (Escolar, Educação Profissional, Arte e Cultura e Esportes) subordinadas à Superintendência Pedagógica, por sua vez vinculada à Diretoria Técnica da Instituição. Portanto, para completar a formação dos jovens, são ministradas oficinas de educação profissional, arte e cultura e esportes. Cada uma destas áreas é vinculada a uma gerência específica, de modo que todos os centros da Fundação CASA falem a mesma língua no setor pedagógico, respeitadas as diferenças regionais. (SÃO PAULO, 2017)

Atualmente, os parceiros da CASA na área de iniciação profissional são a Associação Horizontes, o Centro Paula Souza e o Serviço Nacional de Aprendizado Industrial - SENAI.

Vale destacar que a CASA recebe adolescentes com defasagem de série/idade e com histórico de abandono escolar. Em média, eles cumprem medida durante oito meses, o que exige um trabalho conjugado entre o ensino formal e os cursos de iniciação profissional. (SÃO PAULO, 2017)

Com carga horária mínima de 45 horas/aulas, a educação profissional abre novas possibilidades aos internos. Eles recebem informações sobre várias áreas de trabalho, fazem o primeiro contato com as profissões, para, após a desinternação, dar prosseguimento aos estudos na área escolhida.

Ressalta-se ainda que os cursos da Fundação CASA estão relacionados ao Programa Pró-Jovem Urbano e Rural, que tem como base a Classificação Brasileira de Ocupações. Assim, o adolescente recebe a qualificação profissional, descobre como funciona e se relaciona a profissão com o mercado de trabalho e quais necessidades e desafios devem ser superados. Subentende-se por meio da qualificação profissional, o objetivo de reinserir o jovem na sociedade, de modo que ele não entre novamente em desacordo com a lei.

1.4 Adolescentes em conflito com a lei

Os jovens com idade entre 12 e 18 anos que cometem ato infracional responderão pelo ato e estarão sujeitos a uma medida socioeducativa, conforme reza a Lei 8069/90, em seu art. 2º. No senso comum esses jovens infratores e que passaram pela polícia são perigosos ou desajustados. É preciso desconstruir esse conceito estigmatizado, uma vez que se faz necessário contextualizar a situação do jovem infrator com outros elementos e ressignificar a sua conduta dentro de um contexto mais amplo, de vulnerabilidade pessoal, familiar ou social. Isto possibilita um quadro mais real da situação. Além disso, prevalece a falsa sensação de que os adolescentes que infracionam gozam de impunidade. Tal sensação pode ser desfeita com o real conhecimento da situação deles, seja verificando melhor aqueles que são acompanhados em medidas de meio aberto ou em unidades de internação (JUNQUEIRA, 2014).

A proteção especial e o respeito aos direitos é dever da família, da sociedade em geral e do Estado. Com base no estabelecimento de um marco legal, o Estado e a sociedade se veem obrigados a seguir os princípios e acordos feitos em seus instrumentos, observando-os na hora da implementação de políticas públicas visando à proteção da juventude.

O ECA (1990) trouxe grandes mudanças de paradigmas ao substituir o Código de Menores. Por exemplo, passou-se a utilizar expressões “Medida Socioeducativa” e “Ato Infracional” para “Pena” e “Infração Penal”, respectivamente. De meros objetos da lei, os jovens passaram a ser sujeitos de plenos direitos e não mais meros objetos de intervenção por parte do Estado. Além disso, são pessoas em condição peculiar de desenvolvimento, a exigir proteção especial. O estatuto em seu Título III, capítulos I a IV, estabelece que os adolescentes que cometem atos infracionais podem ser responsabilizados pela Justiça da Infância e Juventude.

O ECA, portanto, prevê aos adolescentes um sistema de responsabilização específico. Isto não quer dizer que esse sistema leva à impunidade. Muitas vezes, ele chega a ser mais rigoroso do que o sistema punitivo para adultos.

A Lei nº 8.742/93, também conhecida por LOAS (Lei Orgânica de Assistência Social de 1993), trata do atendimento a adolescentes autores de atos infracionais e sua família, pelo serviço de assistência social. Essa Lei reforça a assistência social como política pública garantidora de direitos de cidadania. Esse tipo de política é fundamental para assegurar o direito à convivência familiar e comunitária. A assistência social dá primazia à atenção às famílias e a seus membros, com base em seu território de vivência, priorizando aqueles com registros de fragilidades, vulnerabilidades e presença de vitimizações entre seus membros.

O SINASE (Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo de 2012) que foi instituído pela Lei nº 12.594/12 regulamenta a execução das medidas socioeducativas destinadas a adolescentes que praticam atos infracionais. Tais medidas possuem caráter pedagógico que visam reinserir os jovens infratores na sociedade e buscam inibir a reincidência. A aplicação das mesmas leva em consideração as circunstâncias e a gravidade da infração praticada, bem como a capacidade do adolescente em cumpri-las.

Cabe salientar que o ECA em seu artigo 103 traz a seguinte definição sobre ato infracional: “Considera-se ato infracional a conduta descrita como crime ou contravenção penal”. De acordo com Volpi (2015, p. 18):

Essa conceituação rompe a concepção de adolescente infrator como categoria sociológica vaga implícita no antigo Código de menores, concepção que, amparando-se numa falsa e eufemística ideologia tutelar (doutrina da situação irregular), aceitava reclusões despidas de todas as garantias que uma medida de tal natureza deve necessariamente incluir e que implicavam uma verdadeira privação de liberdade. (VOLPI, 2015, p. 18)

Portanto, a medida é socioeducativa e tem caráter pedagógico, não sendo possível pensar na punição como um meio para reforçar responsabilidade e cidadania. É preciso desconstruir a lógica do castigo puro e simples, como meio punitivo. O caminho é a persuasão do ofensor para assumir seu lugar social de convívio, regras sociais e colaboração entre humanos. A busca contínua e eficiente é a da responsabilização e autorresponsabilização dos envolvidos em atos infracionais, sempre enxergando a humanidade no outro. (VOLPI, 2015)

Nas palavras do sociólogo e filósofo francês Edgar Morin (2000, p. 100),

A compreensão não desculpa nem acusa: pede que se evite a condenação peremptória, irremediável, como se nós mesmos nunca tivéssemos conhecido a fraqueza nem cometido erros. Se soubermos compreender antes de condenar, estaremos no caminho da humanização das relações humanas. (MORIN, 2000, p. 100)

É de conhecimento geral que, nos dias atuais, por conta das profundas transformações advindas do recente desenvolvimento científico-tecnológico, sobre o qual se sustentam as

relações capitalistas foram geradas expressivas contradições que vão ao encontro da deterioração não somente das condições ambientais, mas essencialmente da natureza do próprio ser humano, que corrompeu com o bem comum e conseqüentemente deteriorou as relações entre todos os espaços da vida gerando intolerâncias, tendências hedonista e individualista.

Portanto, para que a sociedade seja mais justa e feliz, é necessário o reconhecimento do jovem em conflito com a lei como sujeito de direitos e não mais como um delinquente e despersonalizado. Toda a sociedade é responsável em proporcionar condições necessárias ao cumprimento do ECA, do SINASE e do EJUVE. Estes, são instrumentos de exigibilidade de direitos aos jovens que estão vulnerabilizados pela sua ação. Ao assumir que os jovens são “pessoas em desenvolvimento”, as novas Leis deixam de responsabilizar os socioeducandos pela irresponsabilidade dos adultos.

Para tanto, torna-se necessário pensar na inclusão/reinserção social dos socioeducandos a partir de processos educacionais inclusivos, dialógicos e transformadores, que realmente valorizem a diversidade e a história de vida inerente a cada jovem. Uma educação capaz de estimular no socioeducando, o protagonismo. Alguém que não somente possa tomar consciência da gravidade em que encontra atualmente, mas também desenvolver atitudes que possam cobrar de si mesmo e das autoridades competentes, ações que no conjunto sejam capazes de colocá-lo em novos rumos para que possa (re)construir seu projeto de vida. Ou seja, despertar no socioeducando o exercício pleno de uma cidadania comprometida com a vida.

Nesse aspecto, o subitem seguinte adentrará na reflexão do cenário em que são planejadas as políticas públicas sociais para a proteção integral do jovem em situação de vulnerabilidade, rede protetiva.

1.5 Rede Protetiva: articulação das políticas públicas de atendimento aos jovens

Diante do que até foi exposto, é certo afirmar que nem sempre houve legislação para assegurar os direitos da juventude em conflito com a lei. A principal mudança de paradigmas no Brasil iniciou-se com a Constituição de 1988 e consolidou-se com o Estatuto da Criança e do Adolescente (Lei nº 8.069/1990), com o SINASE (Lei nº 12.594/2012 - que instituiu o Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo - o qual regulamenta a execução das medidas socioeducativas destinadas ao adolescente que pratique ato infracional), com o Estatuto da Juventude (Lei nº 12.852/2013 - que dispõe sobre os direitos dos jovens, os

princípios e diretrizes das políticas públicas de juventude) e o Sistema Nacional de Juventude – SINAJUVE”.

Essas leis tornaram possível a efetivação de uma política pública que contemple os direitos humanos buscando transformar a emblemática realidade atual vivenciada pelos jovens em oportunidade de mudança, uma vez que o princípio que as regem é o da proteção integral para todos os jovens e não somente àqueles em situação de vulnerabilidade.

Não obstante, um princípio fundamental norteador de todo o direito do jovem em conflito com a lei deve permear a prática dos programas socioeducativos e da rede de serviços que demanda a efetiva participação dos sistemas e políticas de educação, saúde, trabalho, previdência social, assistência social, cultura, esporte, lazer, segurança pública, entre outras, para a efetivação da proteção integral de que são destinatários todos os jovens.

No entanto, para que seja garantida aos jovens a proteção integral se faz necessário o direito à seguridade social, prevista no artigo 194 da Constituição Federal:

A seguridade social compreende um conjunto integrado de ações de iniciativa dos poderes públicos e da sociedade, destinadas a assegurar os direitos relativos à saúde, à previdência e à assistência social. Parágrafo único. Compete ao poder público, nos termos da lei, organizar a seguridade social, com base nos seguintes objetivos: I - universalidade da cobertura e do atendimento; II - uniformidade e equivalência dos benefícios e serviços às populações urbanas e rurais; III - seletividade e distributividade na prestação dos benefícios e serviços; IV - irredutibilidade do valor dos benefícios; V - equidade na forma de participação no custeio; VI - diversidade da base de financiamento; VII - caráter democrático e descentralizado da administração, mediante gestão quadripartite, com participação dos trabalhadores, dos empregadores, dos aposentados e do Governo nos órgãos colegiados. (INCISO COM REDAÇÃO DADA PELA EMENDA CONSTITUCIONAL nº 20, de 1998)

Segundo Torres (2012), Seguridade Social é a política pública de proteção social, destinada a todos e de responsabilidade do Estado. Ela é composta pelo tripé: saúde, previdência e assistência social. Seguridade social é o mesmo que proteção social.

A partir da Constituição de 1988, a assistência social passou a se constituir como política pública e um direito de cidadania, não apenas uma ajuda ou favor ocasional e emergencial. É um direito universal e de responsabilidade do Estado.

A Lei Orgânica de Assistência Social (LOAS), Lei nº 8.742/1993, reforça a assistência social como política pública garantidora de direitos de cidadania. Esse tipo de política é fundamental para assegurar o direito à convivência familiar e comunitária. A assistência social dá primazia à atenção às famílias e a seus membros, com base em seu território de

vivência, priorizando aqueles com registros de fragilidades, vulnerabilidades e presença de vitimizações entre seus membros.

A Política Nacional de Assistência Social, aprovada em 2004 pelo Conselho Nacional de Assistência Social (CNAS), instituiu o Sistema Único de Assistência Social (SUAS), por meio da Lei nº 12.435/2011. O SUAS é um sistema público não contributivo, descentralizado e participativo, que tem por função a gestão do conteúdo da assistência social no campo da proteção social brasileira. Entre os serviços de proteção social citam-se:

a) Serviços de proteção básica: potencializa a família como unidade de referência, fortalecendo os vínculos internos e externos de solidariedade, que ainda não foram rompidos, bem como a promoção da integração ao mercado de trabalho. Esses serviços têm como objetivos prevenir situações de risco por meio do desenvolvimento de potencialidades e aquisições e do fortalecimento de vínculos familiares e comunitários, atenderem a população que vive em situação de vulnerabilidade social decorrente da pobreza, privação (ausência de renda, precário ou nulo acesso aos serviços públicos, entre outros) e/ou fragilização de vínculos afetivos – relacionais e de pertencimento social (discriminações etárias, étnicas, de gênero ou por deficiências, entre outras). Quem executa os serviços de proteção social básica são os Centros de Referência de Assistência Social (CRAS).

b) Serviços de proteção social especial de média complexidade que oferecem atendimento a famílias e indivíduos com seus direitos violados, mas cujos vínculos familiares e comunitários não foram rompidos, tais como serviços de orientação e apoio sócio-familiar, abordagem de rua, entre outros. Esses serviços demandam maior especialização no acompanhamento familiar e maior flexibilidade nas soluções protetivas. Requerem, ainda, intensa articulação em rede para assegurar efetividade no atendimento às demandas da família e sua inserção em uma rede de proteção necessária para a potencialização das possibilidades de superação da situação vivida.

c) Serviços de proteção social especial de alta complexidade, considerados aqueles que garantem proteção integral – moradia, alimentação, higienização e trabalho protegido para famílias e indivíduos que se encontram sem referência e/ou em situação de ameaça, necessitando ser retirados de seu núcleo familiar e/ou comunitário, tais como programas de acolhimento institucional, familiar, trabalho protegido, entre outros.

Os serviços de proteção social especial de média complexidade e de alta complexidade são executados pelos CREAS (Centro de Referência Especializado de Assistência Social).

Cabe salientar que os CRAS são unidades públicas estatais de base territorial, localizados em áreas de vulnerabilidade social, que abrangem um total de até 1.000

famílias/ano. Esses centros executam os serviços de proteção social básica, organizam e coordenam a rede de serviços socioassistenciais, locais da política de assistência social. Pessoas ou famílias que precisam de serviços de referência, no âmbito da assistência social, devem procurar o CRAS mais próximo. O órgão conta com diversos profissionais: assistentes sociais, psicólogos, estagiários etc.

Os CREAS são considerados unidades de Assistência Social coordenadoras e articuladoras de serviços de proteção social de média e alta complexidade em que, via de regra, devem ser executados programas como o Serviço de Proteção e Atendimento Especializado a Famílias e Indivíduos (PAEFI). Promovem a orientação e convívio sociofamiliar e comunitário e devem ser polo de referência, coordenador e articulador, da proteção social especial de média complexidade. Esses centros contam com uma equipe especializada, formada por assistentes sociais, psicólogos, educadores sociais, estagiários, advogados etc.

Diferem-se da proteção básica (CRAS) por tratar-se de um atendimento dirigido às situações de violação de direitos. Os municípios habilitados em Gestão Plena no Sistema Municipal de Assistência Social são considerados aptos à implantação do CREAS. Seus objetivos são: articular os serviços de média complexidade e operar a referência e a contra referência com a rede de serviços sócio-assistenciais de proteção social básica e especial, com as demais políticas públicas e demais instituições que compõem o Sistema de Garantia de Direitos e movimentos sociais; prestar atendimento às situações de risco e violação de direitos de crianças e adolescentes; atender adolescentes em cumprimento de medidas socioeducativas em meio aberto; produzir material educativo e por essa razão devem conhecer o currículo.

Outra instância protetiva de singular importância diz respeito ao Conselho dos Direitos da Criança e do Adolescente, sobre o qual Lépre (2017) o descreve como um importante órgão deliberativo nas esferas da União, estados, municípios e Distrito Federal, destinado a formular e a controlar as políticas públicas referentes às diretrizes da política de atendimento à criança e ao adolescente conforme artigo 88, incisos I, II, III e IV do ECA:

São diretrizes da política de atendimento:

- I - municipalização do atendimento;
- II - criação de conselhos municipais, estaduais e nacional dos direitos da criança e do adolescente, órgãos deliberativos e controladores das ações em todos os níveis, assegurada a participação popular paritária por meio de organizações representativas, segundo leis federal, estaduais e municipais;
- III - criação e manutenção de programas específicos, observada a descentralização político-administrativa;
- IV - manutenção de fundos nacional, estaduais e municipais vinculados aos respectivos conselhos dos direitos da criança e do adolescente;

O autor salienta ainda que os Conselhos de Direitos devam ser paritários, ou seja, compostos numericamente com metade de representantes do governo e metade de representantes de organizações da sociedade civil, assegurada a participação popular. São órgãos compostos por, geralmente, 8 a 40 membros (conforme as normas de cada município, estado e União), cuja metade é de representantes da sociedade civil. Eles podem e devem elaborar resoluções disciplinando as políticas de atendimento relacionadas aos direitos da criança e do adolescente sobre os seguintes temas: enfrentamento e atendimento de crianças e adolescentes usuários de álcool e outras drogas; convivência familiar; enfrentamento do abuso e da exploração sexual de crianças e adolescentes; cumprimento de medidas socioeducativas em meio aberto.

Os Conselhos de Direitos são os responsáveis pela gestão dos recursos dos Fundos de Direitos da Criança e do Adolescente (os municipais, os estaduais, o distrital e o nacional), devendo elaborar planos de ação e aplicação para a destinação de tais recursos. Esses fundos são recursos financeiros provenientes de várias fontes e que são destinados à promoção e à defesa de crianças e adolescentes. Os valores provenientes dos fundos devem ser gastos obrigatoriamente nas seguintes áreas:

Direito à Convivência Familiar e Comunitária, conforme o artigo 260, §1 e §2 do ECA:

Art. 260. Os contribuintes poderão deduzir do imposto devido, na declaração do Imposto sobre a Renda, o total das doações feitas aos Fundos dos Direitos da Criança e do Adolescente - nacional, estaduais ou municipais - devidamente comprovadas, obedecidos os limites estabelecidos em Decreto do Presidente da República. (Redação dada pela Lei n.º 8.242, de 12.10.1991) I - limite de 10% (dez por cento) da renda bruta para pessoa física; II - limite de 5% (cinco por cento) da renda bruta para pessoa jurídica. § 1.º - As deduções a que se refere este artigo não estão sujeitas a outros limites estabelecidos na legislação do imposto de renda, nem excluem ou reduzem outros benefícios ou abatimentos e deduções em vigor, de maneira especial as doações a entidades de utilidade pública. (Revogado pela Lei n.º 9.532, de 10.12.1997)

§ 2.º Os Conselhos Municipais, Estaduais e Nacional dos Direitos da Criança e do Adolescente fixarão critérios de utilização, através de planos de aplicação das doações subsidiadas e demais receitas, aplicando necessariamente percentual para incentivo ao acolhimento, sob a forma de guarda, de criança ou adolescente, órfãos ou abandonado, na forma do disposto no art. 227, § 3.º, VI, da Constituição Federal.

Capacitação e elaboração de Sistemas de Informação e Avaliação de Medidas Socioeducativas de Meio Aberto, conforme o artigo 31 da Lei nº 12.594/2012 (SINASE):

Os Conselhos de Direitos, nas 3 (três) esferas de governo, definirão, anualmente, o percentual de recursos dos Fundos dos Direitos da Criança e

do Adolescente a serem aplicados no financiamento das ações previstas nesta Lei, em especial para capacitação, sistemas de informação e de avaliação.

Parágrafo único. Os entes federados beneficiados com recursos do Fundo dos Direitos da Criança e do Adolescente para ações de atendimento socioeducativo prestarão informações sobre o desempenho dessas ações por meio do Sistema de Informações sobre Atendimento Socioeducativo.

Em suma, os Conselhos de Direitos elaboram as diretrizes da política da infância e juventude, acompanham o processo de implementação dessa política, controlam esse processo e avaliam a efetivação dessa implementação.

Assim como os Conselhos de Direito, os Conselhos Tutelares são de extrema relevância ao atendimento aos jovens. De acordo com os artigos 131 a 140 do ECA, alterados pela Lei nº 12.696/2012, o Conselho Tutelar é um órgão permanente, autônomo, não jurisdicional, de âmbito municipal e encarregado pela sociedade de cuidar e fiscalizar o cumprimento dos direitos dos jovens. (LÉPORE, 2017, p. 71-73)

O Conselho Tutelar é composto por cinco membros, escolhidos pela população local para mandato de quatro anos, permitida uma recondução, mediante novo processo de escolha. Desenvolve uma ação contínua e ininterrupta e tem como função principal a garantia dos direitos de crianças e adolescentes, estabelecidos no ECA. Cada município brasileiro deverá ter, no mínimo, um Conselho Tutelar. (LÉPORE, 2017, p. 71-73)

As atribuições do Conselho Tutelar estão previstas no art. 136 do ECA. Cabe salientar que o Conselho Tutelar não executa programas de atendimento, mas sim zela pelos direitos da criança e do adolescente. Algumas dessas atribuições são:

- atender crianças e adolescentes em situações de risco ou vulnerabilidade e aplicar as medidas protetivas cabíveis (previstas no art. 101, I a VII);
- atender e aconselhar pais ou responsáveis, aplicando as medidas previstas no art. 129, I a VII, tais como encaminhamento a tratamento psicológico ou psiquiátrico, inclusão em programa de tratamento de alcoólatras e toxicômanos etc.;
- requisitar serviços públicos nas áreas de saúde, educação, serviço social, previdência, trabalho e segurança;
- representar perante a autoridade judiciária em caso de descumprimento injustificado de suas deliberações;
- requisitar certidão de nascimento e óbito de crianças e adolescentes;
- encaminhar ao Ministério Público notícia que constitua infração administrativa ou penal em relação aos direitos de crianças e adolescentes;

- encaminhar ao Judiciário casos de sua competência;
- providenciar a medida estabelecida pela autoridade judiciária (previstas no art. 101, de I a VI) para o adolescente autor de ato infracional;
- expedir notificações;
- quando houver necessidade, requisitar certidões de nascimento e de óbito de criança ou adolescente;
- assessorar o Executivo local na elaboração da proposta orçamentária para planos e programas de atendimento dos direitos da criança e do adolescente;
- representar, em nome da pessoa e da família, contra a violação dos direitos previstos no art. 220, § 3º, II, da Constituição Federal;
- fiscalizar as entidades de atendimento (ECA, art. 95);
- iniciar os procedimentos de apuração de irregularidades em entidades de atendimento, através de representação (ECA, art. 191).

A política de atendimento prevê uma ação articulada e fortalecida entre o sistema de garantias e direitos do jovem: os Conselhos de Direitos e Conselhos Tutelares. A articulação entre todos os sistemas que operacionalizam políticas públicas, em especial os de saúde, educação, assistência social, trabalho, segurança pública, planejamento, orçamentário, promoção da igualdade e diversidade. Portanto, a escola também faz parte dessa Rede Protetiva por ser um espaço privilegiado para ajudar jovens em situação de risco ou perigo.

O ECA, no artigo 100, VI, fala da intervenção precoce, dizendo que

Na aplicação das medidas levar-se-ão em conta as necessidades pedagógicas, preferindo-se aquelas que visem ao fortalecimento dos vínculos familiares e comunitários.

VI - intervenção precoce: a intervenção das autoridades competentes deve ser efetuada logo que a situação de perigo seja conhecida; (INCLUÍDA PELA LEI nº 12.010, de 2009)

Assim sendo, as instituições CRAS, CREAS e Conselho Tutelar adotam procedimentos de atenderem nos aspectos educacionais, laborativos e em áreas da saúde. No terreno específico educacional formal inteiram-se sobre questões como evasão escolar, rendimento e absenteísmo. As formas pelas quais se apoderam de informações acontecem por meio de questionários verbais durante visitas às escolas e as famílias.

A atuação, para chegar a ser potencializada, expõe de conhecimento sobre o currículo desenvolvido e as dificuldades que o educando encontra: boletim escolar e fichas de evasão/frequência (FICAI). Não obstante, a escola precisa fazer parte da rede protetiva e se adequar às rotinas de reuniões e discussões de casos, pois é na escola que se concentra a

maior parte das crianças e adolescentes de um bairro e, na maioria das vezes, os educadores são os primeiros a detectarem situações de risco ou vulnerabilidades envolvendo crianças e adolescentes.

Em razão de ser um espaço privilegiado e fazer parte da rede protetiva, a escola precisa se relacionar bem e com frequência com todos os demais serviços envolvidos na rede, sejam eles de assistência social, saúde etc. Assim, faz-se necessário trabalhar em parceria e ser aliada dos demais órgãos que atendem os jovens no município. De acordo com o art. 86 do ECA ‘A política de atendimento dos direitos da criança e do adolescente far-se-á através de um conjunto articulado de ações governamentais e não-governamentais, da União, dos estados, do Distrito Federal e dos municípios’.

Isto posto, é preciso que haja um fecundo repensar no trabalho da rede protetiva e na efetivação das políticas públicas educacionais quando se pensa no jovem infrator privado de liberdade, principalmente quando o objetivo precípua de toda a sociedade é reverter o emblemático quadro traçado pelo Atlas da Violência/2017, em que uma porcentagem expressiva de jovens entre 15 e 29 anos, negros, destituídos de cultura de paz, com pouca ou nenhuma escolaridade, oriundos de uma infância desprotegida e de condições socioeconômicas, são mortos violentamente. Esses dados apontam de forma extremamente explícita que os jovens brasileiros precisam de proteção, pois são agentes e ao mesmo tempo vítimas da violência.

Para tanto, faz-se necessária uma educação de qualidade extensiva a todos e um currículo que propicie ao jovem o pleno desenvolvimento de sua cidadania. A Constituição Cidadão/1988 afirma que a educação tem papel fundamental na formação do indivíduo, “visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho”. Ou seja, a educação é essencial para que o indivíduo conheça os seus direitos e exerça conscientemente sua cidadania. Portanto, a educação é um elemento fundamental para a transformação das pessoas e do mundo. O artigo 53 do ECA aponta como objetivos da educação:

- A criança e o adolescente têm direito à educação, visando ao pleno desenvolvimento de sua pessoa, preparo para o exercício da cidadania e qualificação para o trabalho, assegurando-se-lhes:
- I - igualdade de condições para o acesso e permanência na escola;
- II - direito de ser respeitado por seus educadores;
- III - direito de contestar critérios avaliativos, podendo recorrer às instâncias escolares superiores;
- IV - direito de organização e participação em entidades estudantis;
- V - acesso à escola pública e gratuita próxima de sua residência.

Nesse diapasão, o trabalho educativo direcionado aos jovens internos da Fundação CASA deve compreender fundamentalmente a linguagem e o diálogo. Para Freire (1987) a educação só se viabiliza pelo diálogo, ou seja, uma tarefa para o desvelamento da realidade opressora. Para o autor, é no diálogo que se reflete acerca da opressão permitindo sua apreensão crítica e o planejamento para a transformação, ou seja, é o ponto de encontro entre os sujeitos. É por meio do diálogo verdadeiro que os sujeitos se transformam e transformam o mundo havendo a constituição da consciência. O sujeito se constitui nas interlocuções de que participa e que trazem marcas da realidade a qual se referem.

É através da linguagem que se pode nomear o mundo e nomeando-o pode-se trazê-lo na mente e refletindo sobre ele podemos imaginar um mundo mudado, em constante transformação. Afinal, é a partir da leitura do mundo que cada jovem privado de liberdade irá construir novos conhecimentos que venham a contribuir para a construção do seu projeto de vida e ao exercício pleno da cidadania.

Finalizando, no ensino de Freire (1987, p. 109):

Por isto, o diálogo é uma exigência existencial. E, se ele é o encontro em que se solidarizam o refletir e o agir de seus sujeitos endereçados ao mundo a ser transformado e humanizado, não pode reduzir-se a um ato de depositar ideias de um sujeito no outro, nem tampouco tornar-se simples troca de ideias a serem consumidas pelos permutantes. Não é também discussão guerreira, polêmica, entre sujeitos que não aspiram a comprometer-se com a pronúncia do mundo, nem a buscar a verdade, mas a impor a sua. (FREIRE, 1987, p. 109):

Deste modo, compete à educação em primazia dialógica com a rede protetiva valorizar a identidade humana dentro de sua própria essência humana. Para isso, deve contextualizar e integrar os conhecimentos até então dispersos (contribuições da filosofia, história, literatura, ciências naturais etc.) colocando em evidência a multidimensionalidade e as complexidades humanas.

Com isso, faz-se necessário valorizar o diálogo entre as áreas do conhecimento, de modo a recuperar a visão do todo e, por conseguinte, possibilitar ao socioeducando a compreensão do mundo e do homem nas suas várias dimensões. Devemos evoluir de um saber reduzido na especialização para a compreensão de interdisciplinaridade o que nos permite entender a realidade, a diversidade e a singularidade.

Nesse aspecto, na seção seguinte adentraremos na reflexão do cenário em que são planejadas as políticas públicas educacionais, cenário este no qual também são planejadas as políticas educacionais destinadas aos jovens em conflito com a lei.

SEÇÃO 2 - EDUCAÇÃO: O EXISTIR DA CIDADANIA

Seguindo os pressupostos da construção contextual acerca do jovem em conflito com a lei, o texto a seguir procura apresentar o modelo de política pública instaurada no Brasil buscando, a partir dessa vertente, compreender o funcionamento das políticas educacionais do país, mais especificadamente as políticas destinadas aos jovens em conflito com a lei internados na Fundação CASA.

Nesta seção, será abordada a educação numa unidade da Fundação Casa, de modo que se tenha toda uma leitura não somente sobre resultados de avaliações, mas fundamentalmente do currículo, de seus dispositivos e dos materiais didáticos (livro, Caderno do Professor e Caderno do Aluno) desenvolvidos com os socioeducandos. Tanto o Caderno do Professor como o do Aluno são materiais produzidos especificamente para atender o currículo oficial e, correspondem a situações de aprendizagem edificadas por sequências didáticas a serem desenvolvidas em sala de aula, em cada um dos componentes curriculares.

Não menos relevante, verificar-se-á como se estabelece o acompanhamento e as intervenções da Secretaria de Estado da Educação do Estado de São Paulo (SSE/SP) com os trabalhos desenvolvidos junto aos socioeducandos. Nesse sentido, o SARESP (Sistema de Avaliação do Rendimento da Educação do Estado de São Paulo), desenvolvido pela SEE/SP e, as iniciativas que dele resultam, constituir-se-ão no norte dessa análise. A plataforma Foco Aprendizagem é uma dessas iniciativas.

A educação é um Direito Humano essencial, no entanto, faz-se necessária uma educação de qualidade para que se efetive verdadeiramente a garantia dos direitos humanos sob a ótica da inclusão dos jovens em conflito com a lei e, conseqüentemente, os avanços conquistados pelo ECA no que se refere a estas questões.

A Declaração Universal dos Direitos Humanos no art. XXVI diz:

1. Toda pessoa tem direito à instrução. A instrução será gratuita, pelo menos nos graus elementares e fundamentais. A instrução elementar será obrigatória. A instrução técnico-profissional será acessível a todos, bem como a instrução superior, esta baseada no mérito.
2. A instrução será orientada no sentido do pleno desenvolvimento da personalidade humana e do fortalecimento do respeito pelos direitos humanos e pelas liberdades fundamentais. A instrução promoverá a compreensão, a tolerância e a amizade entre todas as nações e grupos raciais ou religiosos, e coadjuvará as atividades das Nações Unidas em prol da manutenção da paz.
3. Os pais têm prioridade de direito na escolha do gênero de instrução que será ministrada a seus filhos.

O art. 6º da Constituição reafirma o que aparece na Declaração Universal dos Direitos Humanos:

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 à infância, a assistência aos desamparados, na forma desta Constituição.

E, no art. 205, é possível ler que:

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.

A Constituição afirma que a educação tem papel fundamental na formação do indivíduo, ou seja, a educação é essencial para que o indivíduo conheça os seus direitos e exerça conscientemente sua cidadania.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional em seu art. 4º, IX complementa “padrões mínimos de qualidade de ensino definido como a variedade e quantidade mínimas, por aluno, de insumos indispensáveis ao desenvolvimento do processo ensino-aprendizagem”.

A legislação vigente (LDBEN/96; Constituição Federal/1988 e o ECA/90) garante a todos o acesso e a permanência no sistema geral de ensino, e este deve garantir a cada um o pleno desenvolvimento de seu potencial, pois a educação deve possibilitar à pessoa desenvolver-se plenamente ao longo da vida. Trata-se de um processo de construção contínua do ser humano e de integração de todas as dimensões da vida: dos saberes, das aptidões, das habilidades, da capacidade de discernimento e de ação. Educar é contribuir para o aperfeiçoamento intelectual, profissional e emocional do homem.

Para dar respostas aos grandes desafios da educação no mundo contemporâneo e no futuro, a Unesco (*United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization*), em 1993, criou uma Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI, presidida por Jacques Delors. A Comissão produziu um relatório com sugestões e recomendações, que passou a ser conhecido como Relatório Delors. Esse relatório ganhou o *status* de agenda para políticas públicas na área da educação em várias partes do planeta. Ele defende a organização da educação com base em quatro princípios, chamados de Pilares da Educação, que interagem, são interdependentes e se fundamentam numa concepção de totalidade dialética do sujeito (NOLETO, 2008).

O Relatório Delors parte da constatação de que a educação se constitui, para além do processo permanente de enriquecimento dos conhecimentos, numa via privilegiada de construção da própria pessoa, das relações entre indivíduos, grupos e nações. O documento destaca a importância de uma educação também voltada para os princípios, valores e virtudes que devem ser semeados em cada jovem. Por isso contemplou os pilares do aprender a ser, do aprender a conviver, relacionados, respectivamente, às competências pessoais e relacionais, além dos pilares do aprender a conhecer, e aprender a fazer, relacionados, respectivamente, às competências cognitivas e produtivas.

Isto significa que, além dos conhecimentos cognitivos, deve ensinar para a vida, o que pressupõe preparar os jovens para um conjunto de habilidades sociais e de instrumentos necessários para que possam desenvolver uma equilibrada autoestima, tomar decisões responsáveis, relacionar-se adequadamente com os demais, resolver conflitos de forma positiva e adequada, entre outras habilidades (FERNÁNDEZ, 2005).

Logo, a educação deve ser concebida numa visão integral: a totalidade aberta do ser humano e não apenas um de seus componentes. É a educação no sentido amplo e completo, para além dos limites da sala de aula é uma condição inerente para a sobrevivência e para o bem-estar social, pois contribui para que uma pessoa consiga sair da pobreza e que se veja como sujeito de direito, permitindo sua inserção no mundo do trabalho e a plena participação na vida política, em prol da melhoria da sociedade. Isto posto, o simples transmitir de conteúdo ou formar mão de obra não alcança a finalidade educacional (FREIRE, 1998).

Mészáros (2005, p. 53) salienta que:

Nunca é demais salientar a importância estratégica da concepção mais ampla de educação, expressa na frase: “a aprendizagem é a nossa própria vida”. Pois muito do nosso processo contínuo de aprendizagem se situa, felizmente, fora das instituições educacionais formais. Felizmente, porque esses processos não podem ser manipulados e controlados de imediato pela estrutura educacional formal legalmente salvaguardada e sancionada. Eles comportam tudo, desde o surgimento de nossas respostas críticas em relação ao ambiente material mais ou menos carente em nossa primeira infância, do nosso primeiro encontro com a poesia e a arte, passando por nossas diversas experiências de trabalho, sujeitas a um escrutínio racional, feito por nós mesmos e pelas pessoas com quem as partilhamos e, claro, até o nosso envolvimento, de muitas diferentes maneiras ao longo da vida, em conflitos e confrontos, inclusive as disputas morais, políticas e sociais dos nossos dias. Apenas uma pequena parte disso tudo está diretamente ligada à educação formal. Contudo, os processos acima descritos têm uma enorme importância, não só nos nossos primeiros anos de formação, como durante a nossa vida, quando tanto deve ser reavaliado e trazido a uma unidade coerente, orgânica e viável, sem a qual não poderíamos adquirir uma personalidade, e nos fragmentaríamos em pedaços sem valor, deficientes mesmo a serviço de objetivos sociopolíticos autoritários. (MÉSZÁROS, 2005, p. 53)

Há, portanto, uma concepção de educação que a entende como sendo a própria extensão da vida. Que não se restringe aos limites de uma sala de aula, mas que dialoga com a mesma e assume caráter de continuidade, no sentido de que ela se constrói ininterruptamente em diferentes ambientes e contextos, de tal ordem que os jovens se apresentam enquanto verdadeiros protagonistas do saber. Subentende-se desse modo, que a escola não pode se colocar como uma espécie de mordaza, mas se fazer instrumento que instigue os jovens a buscar a condição de sujeitos de suas próprias aprendizagens.

Mas, em que pese todos os avanços nos campos da legislação e da pesquisa, no que compete a educação de jovens, faz-se necessária a leitura sobre as políticas públicas direcionadas à educação escolar, para que se possa ter ideia do quanto a tão necessária transformação tem impactado a sala de aula. E, nesse sentido, no item a seguir faremos uma breve abordagem sobre as políticas públicas do Estado de São Paulo, direcionadas para o seu sistema de ensino, no qual se encontra inclusa a educação desenvolvida com jovens internos da Fundação CASA.

2.1 Políticas públicas educacionais da Secretaria da Educação do estado de São Paulo no contexto da educação brasileira

As políticas públicas educacionais da Secretaria da Educação de São Paulo definem-se na sua dimensão valorativa como políticas focalizadas nas aprendizagens, entendendo que aprender é direito e, portanto, interesse do aluno e, para isso, todos os seus programas e ações têm como foco a escola e a sala de aula. (SÃO PAULO, 2011).

No entanto, nem sempre a qualidade foi o compromisso prioritário da Educação Básica no Brasil. O país viveu um ciclo no qual o aumento quantitativo da oferta era premente. As mudanças sociais, políticas e demográficas no Brasil que acompanham o início da redemocratização em meados da última década de 80, definiam a necessidade de expansão do ensino básico. Isso ficou evidente com a Lei de Diretrizes e Bases (LDB 9394/96), a qual não apenas estabelece a obrigatoriedade da oferta de educação básica gratuita, como também a universalização de toda essa etapa da educação.

O crescimento acelerado das matrículas, incorporando segmentos da população antes excluídos, deixou sequelas como a não existência de um proporcional crescimento qualitativo. A escola pública até então seletiva e programada como lugar para minorias socialmente privilegiadas, teve de lidar com uma nova realidade. Viu-se diante da necessidade de se adequar qualitativamente a novas demandas de aprendizagem e, de não somente assegurar matrícula para as crianças e jovens de todas as classes sociais, mas também combater a evasão

e a retenção. Afinal, deveria opor-se a um modelo de educação que, no decorrer do século XX, privilegiava um ensino elitista e conservador, que menosprezava a cultura popular, acrescido da carência de recursos e principalmente de capacidade técnica para gerenciar o processo de expansão quantitativa. Portanto, a causa da crise atual da educação não está na universalização da educação com a inclusão das camadas sociais mais pobres, mas na manutenção de uma cultura insensível e /ou incapaz de estabelecer políticas e modelos de organização pedagógica que possam ir ao encontro de uma escola que, de fato se faça participativa e democrática, isto é, inclusiva. (FONSECA, 2009)

Como se observa, o grande desafio da Educação Básica no Brasil dos dias de hoje ainda é a melhoria de sua qualidade. De acordo com os textos-base do Currículo da Secretaria da Educação para o Ensino Fundamental – Ciclo II e o Ensino Médio da rede pública do Estado de São Paulo, publicado em 2010, constata-se um discurso central da Secretaria de Estado da Educação do Estado de São Paulo (SEE/SP) em superar os obstáculos que se colocam no enfrentamento desse desafio, e para tanto justifica suas políticas como intervenções necessárias à promoção de um ensino capaz de conduzir o aluno a um estágio de autonomia (aprender a aprender) que, segundo a LDB9394/96 constitui um dos alicerces para se efetivar uma educação de qualidade calcada no prepara para o exercício da cidadania.

Dentre os seus importantes aspectos estruturadores, esse currículo redefiniu uma nova organização dos conteúdos com prioridade para a competência leitora, a ser desenvolvida especialmente pelos estudos da Língua Portuguesa. A justificativa pauta-se em dotar o aluno da capacidade de ler e compreender diferentes gêneros textuais, vista como condição crucial para o exercício da cidadania. (SÃO PAULO, 2012)

Na contramão do exposto acima, ao analisar os dados do SARESP, esta avaliação é considerada o principal instrumento avaliativo em larga escala do referido sistema educacional. No ano de 2017 e, na disciplina de Língua Portuguesa, verifica-se que dos alunos matriculados no 9º ano do Ensino Fundamental, 20,1% estão abaixo do básico, 54,1% no nível básico, 21,9% no nível adequado e 3,9% no nível avançado. Na 3ª série do Ensino Médio 30,4% abaixo do básico, 37,1% básico, 31,7% adequado e 0,9% avançado. . Já em Matemática os dados apontam: 9º ano do ensino Fundamental 23,2% abaixo do básico, 61,4% básico, 13,6% adequado e 1,8% avançado; 3ª série do Ensino Médio: 46,8% abaixo do básico, 48,7% básico; 4,3% adequado e 0,3% avançado. (SARESP, SEESP/2017)

Cumprе salientar que, de acordo com a metodologia estabelecida por meio do SARESP, são os quatro níveis de proficiência identificados acima, na exposição dos resultados. Desse modo diz-se que estando abaixo do básico, os alunos demonstram domínio

insuficiente dos conteúdos, competências e habilidades desejáveis para o ano/série escolar em que se encontram; nível básico, os alunos demonstram domínio mínimo dos conteúdos, competências e habilidades, mas possuem as estruturas necessárias para interagir com o currículo no ano/série subsequente; nível adequado, os alunos demonstram domínio pleno dos conteúdos, competências e habilidades desejáveis para o ano/série escolar em que se encontram; nível avançado, os alunos demonstram conhecimentos e domínio dos conteúdos, competências e habilidades acima do requerido no ano/série escolar em que se encontram (SÃO PAULO, 2009)

Aos resultados do SARESP são acrescentados os dados sobre o fluxo escolar (taxa média de aprovação) da escola, para então se proceder ao cálculo do IDESP (Índice de Desenvolvimento da Educação do Estado de São Paulo), que por sua vez compreende uma escala de 0 a 10. A partir do primeiro IDESP, foram estabelecidas para cada escola, metas de curto e de longo prazo para a melhoria do seu IDESP. Todos os anos, a depender dos resultados no IDESP, as equipes de profissionais (gestores, professores e os agentes de organização escolar) de cada escola estadual, estão propícias a receber o Bônus. Não recebem o Bônus, os funcionários que faltarem mais de 1/3 do tempo de trabalho ou no caso de suas unidades escolares não ter atingido a meta.

Mas, a insistência da SEE/SP com a manutenção da política de bonificação, seus resultados e pertinência estão sendo alvos de questionamento por parte até mesmo de pessoas ligadas à pasta da educação, conforme relata Saldaña (2017). Ao ouvir especialistas em educação, o jornalista constatou que os resultados são muito modestos conforme apontam estudos, reforçando a crítica de que as condições adversas e singulares do trabalho nas unidades escolares são amplamente ignoradas.

Uma breve análise do sistema de avaliação e dos seus referenciais permite constatar que a política pública de avaliação externa paulista está pautada unicamente nos domínios das habilidades leitoras e do numeramento, colocando à margem a contribuição das outras áreas do conhecimento no desenvolvimento do processo dos múltiplos letramentos. Ou seja, as orientações curriculares, derivadas dessas políticas públicas, estão pautadas numa concepção monodisciplinar de educação, assentada quase que exclusivamente na Língua Portuguesa, subestimando o potencial de outras áreas e suas linguagens no processo educativo dos jovens.

De fato, os dados do SARESP/2017 atestam a precária condição quanto à formação de muitos jovens, os quais concluem o ensino básico destituídos de habilidades tidas como indispensáveis no exercício da cidadania e no enfrentamento dos desafios que se fazem

presentes no mundo do trabalho, que como se sabe advém da recente Revolução Técnica-científica-informacional.

Conforme se constata, nesses últimos anos as principais políticas públicas educacionais postas em prática pelo governo paulista, pautaram-se na implantação de um currículo e no desenvolvimento de um sistema de avaliação externa que permite analisar os seus resultados em sala de aula, no intuito de fornecer às escolas subsídios para que possam pensar sobre as dificuldades de aprendizagem de seus alunos e buscar alternativas capazes de saná-las. Mediante a essa constatação, é salutar que haja uma análise reflexiva sobre a organização curricular dos diferentes sistemas de ensino, mas que, no entanto, seja precedida por uma compreensão sobre o significado e importância que o currículo assume para um modelo de educação que se pretenda efetivar. Por sua vez, tal entendimento remete-nos ao próximo item.

2.1.1 Currículo: a espinha dorsal de uma educação de qualidade e igualitária

Segundo Sacristán (2013,p.17-20) o termo currículo vem da palavra latina *currere*, referindo-se à carreira, um percurso a ser atingido. Enquanto a escolaridade é um caminho, o currículo é considerado seu recheio, seu conteúdo e guia que levam ao progresso do sujeito pela escolaridade.

O tratamento do currículo, na contemporaneidade, pressupõe, conforme Sacristán (2013), que se observe sua problemática a partir da reflexão sobre o objetivo que se pretende atingir e para quem são os objetivos, o que ensinar, por que ensinar, quem possui o melhor acesso às formas legítimas de conhecimento, que processos incidem e modificam as decisões até que se chegue à prática, como se transmite a cultura escolar, como os conteúdos podem ser inter-relacionados, com quais recursos e materiais metodológicos, como organizar os grupos de trabalho, o tempo e o espaço, como saber o sucesso ou não e as consequências sobre esse sucesso da avaliação dominante, e de que maneira é possível modificar a prática escolar relacionada aos temas. Nas palavras do autor,

O currículo determina que conteúdos serão abordados e, ao estabelecer níveis e tipos de exigências para os graus sucessivos, **ordena o tempo escolar, proporcionando os elementos daquilo que entenderemos como desenvolvimento escolar e daquilo em que consiste o progresso dos sujeitos durante a escolaridade.** Ao associar conteúdos, graus e idades dos estudantes, o currículo também se torna um regulador das pessoas. Por tudo isso, nos séculos XVI e XVII, o currículo também se transformou em uma invenção decisiva

para a estruturação do que hoje é a escolaridade e de como a entendemos. (SACRISTÁN, 2013, p.18, **grifo nosso**)

De acordo com as autoras Fagelli e Cardoso (2011), o currículo é que estabelece e organiza o papel da escola dentro desta interação educação e escola com a cultura e a sociedade. A escola como componente dentro dessa sociedade se modela de acordo com a cultura na qual está inserida. Portanto, a definição do currículo não é imparcial, esta relacionada ao momento histórico e sócio - cultural vivenciado. Esta concepção esta de acordo com a abordagem Histórico – Cultural proposta por Vygotsky (2010). Nesta abordagem, o ser humano é estabelecido dentro de uma cultura e de um contexto social determinado, portanto, o autor considera o meio sociocultural fundamental para o processo de internalização, ou seja, o ser humano se desenvolve a partir dessas interações, necessárias para a aprendizagem.

As autoras salientam que muitos problemas da educação, dentre os quais podemos considerar o fracasso escolar, estão intimamente relacionados com o currículo, pois os conteúdos devem articular as diferentes áreas do conhecimento e serem imbuídos de uma contextualidade capaz de gerar aprendizagens significativas.

Destarte, o currículo é de singular importância na estruturação dos sistemas de ensino, pois representa a espinha dorsal de um modelo de educação que se pretende efetivar e das políticas públicas nele envolvidas. Deve constituir num instrumento democrático, levando em consideração a convergência dos interesses de todos os atores sociais envolvidos, bem como atender a uma formação que habilite o socioeducando a se colocar como um leitor do mundo a partir de seu próprio espaço vivido.

Sob a perspectiva de um conteúdo contextualizado, interdisciplinar e significativo na vida do socioeducando, redimensiona o significado do currículo, de modo que ele não constitua algo que se encerra em si mesmo, mas que se faça instrumento capaz de mobilizar o socioeducando no desenvolvimento de competências para o exercício pleno da cidadania, as quais necessitam extrapolar o campo cognitivo, lançando mão de aspectos procedimentais e atitudinais.

A LDBEN/96, tal como foi promulgada em 1996, e as diretrizes curriculares dela derivadas, descrevem as competências que o país espera que a educação escolar desenvolva em seus jovens. Coerente com essa concepção, a lei prefere usar expressões como “componentes curriculares”. Numa redação bastante expressiva declara-se que o aluno ao final do Ensino Médio deve compreender o significado da ciência, das artes e das letras. No

artigo transcrito a seguir identificam-se as competências que a lei prevê para o final do Ensino Médio:

Art. 36. O *currículo do ensino médio* observará o disposto na seção I deste capítulo e as seguintes diretrizes:

I – destacará a *educação tecnológica básica*, a compreensão do significado da ciência, das letras e das artes; o processo histórico de transformação da sociedade e da cultura; a língua portuguesa como instrumento de comunicação, acesso ao conhecimento e exercício da cidadania;

II – adotará *metodologias de ensino e de avaliação que estimulem a iniciativa* dos estudantes;

III – será *incluída uma língua estrangeira moderna, como disciplina obrigatória*, escolhida pela comunidade escolar, e uma segunda, em caráter optativo, dentro das disponibilidades da instituição;

IV – serão incluídas a Filosofia e a Sociologia como disciplinas obrigatórias em todas as séries do ensino médio. (Incluído pela Lei nº 11.684, de 2008)

§ 1º Os *conteúdos, as metodologias e as formas de avaliação* serão organizados de tal forma que ao final do ensino médio o educando demonstre:

I – domínio dos princípios científicos e tecnológicos *que presidem a produção moderna*;

II – conhecimento das *formas contemporâneas de linguagem*;

III - domínio dos conhecimentos de Filosofia e de Sociologia necessários ao exercício da cidadania. (REVOGADO PELA LEI nº 11.684, de 2008)

Vale lembrar que a LDBEN/96, quando prescreve as competências a serem aprendidas na Educação Básica, expressa a vontade e os valores da nação. Da mesma forma, as expectativas de aprendizagem dos currículos de estados e municípios também expressam a vontade da sociedade civil a que atendem.

A definição de currículo nas redes públicas, atribuição de estados e municípios, reafirma a autonomia da escola e, conseqüentemente, do professor quanto à contextualização da aprendizagem; à conexão do que está previsto no currículo com a realidade imediata no espaço e no tempo do aluno e da escola; à diversificação de recursos e tratamentos para atender às necessidades de alunos heterogêneos; à gestão do currículo para diagnosticar e recuperar problemas de aprendizagem. (LDBEN/96).

No Brasil, por força de lei é competência dos estados e dos municípios, a partir das diretrizes nacionais, elaborarem seus próprios currículos, detalhando-os ao nível da prática da sala de aula: Competências a aprender; conteúdos que podem apoiar a constituição dessas competências; Organização e sequenciamento dos conteúdos no tempo; Atividades de professores e alunos; Insumos didáticos; Avaliação e recuperação da aprendizagem.

Deste modo, o currículo é a base sólida de uma escola, o eixo norteador do projeto pedagógico, é a justificativa do acesso e da frequência do aluno, é o resultado de forças, fatores e decisões que influenciam no seu planejamento e execução, os conteúdos

selecionados, as abordagens e os modelos educacionais, tais como o (re)planejamento e avaliação.

Fragelli e Cardoso (2011) salientam, ainda, que o currículo deve ser dinâmico em sintonia e contextualizado com a própria vida, cabendo ao professor mobilizar conteúdos, metodologias e saberes próprios de sua disciplina a fim de desenvolver competências nos seus alunos e evidenciar o prazer que a aprendizagem pode gerar. Para isso, faz-se necessário que o professor tenha uma visão crítica, reflexiva, sensível e atenta ao utilizar os materiais didáticos, bem como complementá-los sempre que necessário objetivando atender as necessidades e particularidades dos alunos.

Dessa forma, o docente estará articulando teoria e prática, ou seja, potencializando o currículo e a aprendizagem do alunado. O aluno ao aprender a aprender carrega desdobramentos para a vida futura, e a educação passa a ser compreendida como instrumento de reconstrução social. (GERALDI, 1994).

É apenas na escola que o aluno tem o acesso ao conhecimento sistematizado, científico, que são diferentes da cultura popular - conhecimentos aprendidos na vida cotidiana. Sendo assim, a organização e a seleção de conteúdos do currículo devem ser pensadas dentro de um contexto social, histórico e cultural. (VYGOTSKY, 2010).

Isto posto, o currículo não pode ser apenas técnico ou pedagógico, mas também político, porque seu ponto de partida é o para que educar, que mundo se quer que a educação básica ajude a construir, que perfil social e político, além do profissional, deve ter o cidadão que passou pela escolaridade básica. Todavia, os materiais curriculares não podem tolher a iniciativa ou a criatividade do professor e muito menos do aluno.

Pelo contrário, cabe ao professor adaptar os conteúdos e relacioná-los com a realidade dos alunos e com os fatos da vida cotidiana que ocorrem ao longo do ano, por isso os materiais curriculares são importantes instrumentos que auxiliam o professor no (re)planejamento de suas aulas respeitando o momento e tempo de aprendizagem de cada aluno em suas peculiaridades. (GERALDI, 1994).

O currículo é, portanto, o alicerce de uma proposta de educação que se pretende materializar que, por sua vez deve estar sincronizada com as demandas dos jovens, de modo que a eles seja garantido um espaço participativo na sociedade e, fazendo-os instrumentos de transformação dessa mesma conjuntura social. Diante desse aspecto, a análise sobre qualquer sistema de ensino, requer um olhar reflexivo e minucioso sobre o seu currículo, seus materiais de apoio e, fundamentalmente como ele dialoga com a sala de aula. Diante de tal

entendimento, é imperativo uma leitura sobre o currículo oficial da rede de ensino público do Estado de São Paulo.

2.1.2 O currículo no Estado de São Paulo: normatização da aprendizagem

Em 2008, a Secretaria da Educação do Estado de São Paulo implementou o “Caderno do Professor” e o “Caderno do Aluno”, um currículo básico para as escolas da rede estadual nos níveis de Ensino Fundamental (Ciclo II) e Ensino Médio tendo como objetivo precípua apoiar o trabalho realizado nas escolas estaduais e contribuir para a melhoria da qualidade das aprendizagens dos alunos. E, garantindo a todos uma base comum de conhecimentos e de competências para que as escolas funcionem de fato como uma rede.

Esses cadernos contemplam a Proposta Curricular, sendo a função do professor extremamente relevante para esta implementação. Portanto, em uma linha de pensamento que não se contrapõe a Freire, Giroux (1997) defende a ideia de que os professores, tendo uma função social, devem assumir a responsabilidade ativa pelo levantamento de questões acerca do que ensinam, de como devem ensinar e de quais metas mais amplas pelas quais estão lutando, ou seja, devem assumir um papel responsável na formação dos propósitos e condições de escolarização.

Além desse documento básico curricular, há um segundo conjunto de documentos intitulado Caderno do Gestor cuja finalidade é apoiar o gestor para que ele seja um líder capaz de estimular e orientar a implementação do Currículo nas escolas públicas estaduais de São Paulo.

Os Cadernos do Professor e do Aluno são organizados por disciplina/série(ano)/semestral. Neles, são apresentadas Situações de Aprendizagem para orientar o trabalho do professor no ensino dos conteúdos disciplinares específicos e a aprendizagem dos alunos. Esses conteúdos, habilidades e competências são organizados por série/ano e acompanhados de orientações para a gestão da aprendizagem em sala de aula e para a avaliação e a recuperação. Oferecem também sugestões de métodos e estratégias de trabalho para as aulas, roteiro para trabalho individual e em grupo, textos e imagens de apoio, experimentações, projetos coletivos, atividades extraclasse e estudos interdisciplinares, remissão a outros materiais, remissão aos livros didáticos adotados na rede, propostas de avaliação e projetos de recuperação paralela.

Esses cadernos apresentam pontos positivos como: a unificação do currículo; o material auxilia no planejamento e gestão escolar; propicia a ampliação do conhecimento do professor. Mas, traz também pontos negativos: a aceitação do material por parte dos alunos

não foi satisfatória; a falta de conhecimento prévio do aluno e a não realização das tarefas extra-sala de aula, bem como estudos extras prejudicam em muito a efetivação do caderno. Muitos professores também trabalham o caderno de maneira superficial. (CASSIARI, 2011).

Em decorrência dos resultados apresentados nas tabelas, on-line, indicadas pela avaliação do SARESP/2017 antecipa-se que o aluno conclui o Ensino Médio sem atingir as proficiências desejadas. As tabelas referentes a este nível de ensino indicam que a porcentagem de alunos portadores de habilidades de nível avançado, esperadas do curso para concorrer ao mercado e continuação de estudos superiores, categoriza-se como precária e abaixo do básico, como depreendido a seguir. O patamar girou entre 0,9% e 0,3% respectivamente em Língua Portuguesa e Matemática. A média aceitável em domínio de competência com relação idade adequada e serie sequer atingiu 15%.

Infere-se, pois, a ineficácia da Educação Básica Estadual Paulista: há exclusão e fracasso em decorrência da política pública curricular oficial, centralizada e padronizada em que as diferenças individuais de aprender e de ensinar são relegadas a um segundo plano (OLIVIERA, 2009). Para Oliveira; Chagas e Batista (2016, p. 386-387):

A Política Curricular Paulista fundamenta-se no socioconstrutivismo desde 2008. Desencontra-se de princípios legais e acadêmicos como: liberdade e pluralidade no ensinar e aprender mediante pluralidade de concepções e de métodos. Não consegue chegar a tempo para o início dos semestres e nem para todos os quatro milhões de alunos e duzentos e cinquenta mil professores. (SÃO PAULO, 2016). Denota concepção de educação como mercado, modalidade de privatização a favor de empresas editoriais, não favorece o desenvolvimento do sináptico, acentua a “verdade” da supremacia do privado sobre o público, reforça a dicotomia entre prática e teoria, vige por motivos capitalistas eleitoreiros de grupos. (OLIVEIRA; CHAGAS e BATISTA, 2016, p. 386-387)

Há uma série de críticas ao currículo oficial do estado de São Paulo, o seu monitoramento e avaliação ocorrem principalmente por meio do SARESP (Sistema de Avaliação da Rede de Ensino do Estado de São Paulo), instituído em 1996. Quando passou a estar atrelado à política de bonificação estabelecida pelo governo paulista, o SARESP se configurou como o grande alicerce das ações avaliativas desenvolvidas na escola. Não se avalia com o intuito maior de promover a aprendizagem dos alunos, mas essencialmente atingir as metas estatísticas estipuladas pela SEE/SP, mesmo sabendo que ambas as finalidades se complementam segundo a ótica do discurso oficial.

Além do SARESP durante o início do ano letivo, quando então as escolas iniciam seus momentos de planejamento, há determinações para que seus professores estejam preparados para realizarem a avaliação diagnóstica e, nesse sentido, a própria SEE/SP se encarrega de

elaborar e enviar as provas de Avaliação da Aprendizagem em Processo (AAP) somente para as disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática para todos os anos. Cabe salientar que a AAP é aplicada no início de cada semestre.

A avaliação da SEE/SP, respaldada por objetivos, se presta para uma política de classificação das escolas mediante uma complexa metodologia estatística, o que contribui para alimentar um ranking ou uma política de bonificação que, dentre outros aspectos possam assegurar a eficiência e qualidade da educação, tal como se deseja numa economia de mercado. Além disso, incorporando o discurso da necessidade de adequar o ensino ao desenvolvimento de competências leitoras e escritoras pelos alunos, as intervenções realizadas se resumem quase que exclusivamente aos domínios da Língua Portuguesa e da Matemática, o que acaba por menosprezar o potencial de outras disciplinas na transformação do aluno num crítico e ávido leitor de mundo. Reforçando o pensamento e a cultura monodisciplinar. Revelando o jogo de poder na elaboração curricular.

Num primeiro levantamento de campo, constatou-se que no processo de ensino e aprendizagem desenvolvido na Fundação CASA, os alunos internos não participam do SARESP, portanto, os mesmos são excluídos do Sistema de Avaliação do Rendimento do Estado de São Paulo. São trabalhados os mesmos Cadernos, o que nos remete a pensar que ao professor cabe apenas buscar ensinar os diferentes, pelo material convencional.

Nesse sentido, Nóvoa (2010) mostra-se enfático ao questionar as políticas públicas educacionais que além de transformar o professor num mero executor de programas idealizados por pessoas estranhas à escola, responsabiliza-o por todos os problemas que recaem na aprendizagem dos alunos.

Enfim, esse mesmo currículo que não atende tal como se desejaria, aos alunos da rede regular, é o mesmo aplicado na Fundação CASA. Um local responsável pela construção e manutenção de significados no processo de inclusão social e para o sucesso do trabalho escolar com esses jovens que, como se sabe, estão em situação de conflito com a lei.

Destarte, faz-se necessário um currículo que prime por uma aprendizagem que leve esse aluno interno a um estágio de autonomia. Nesse caso, mais do que o simples domínio do conteúdo, o professor deve ter iniciativas para acolhê-lo. Além de instigá-lo a mobilizar competências e habilidades no enfrentamento de situações problemas. Isso compreende em desafiar o aluno, mediante as suas próprias potencialidades, a aprender a aprender. (FREIRE, 1998).

É elucidativa a passagem abaixo, extraída de Oliveira (2003, p. 87):

Considerar o processo histórico é indispensável ao tratarmos de políticas públicas para a infância e juventude, para evitarmos as armadilhas de propostas simplistas, que acabam sempre se mostrando ineficazes, gerando o desperdício de recursos públicos, tantas vezes alocados em projetos repressivos ou puramente assistencialistas, que só reforçam as injustiças contra as classes populares. Contudo, nem todas as mazelas ainda presentes nas instituições onde adolescentes autores de atos infracionais cumprem medidas socioeducativas decorrem tão-somente de fatores macroestruturais (OLIVEIRA, 2003, p. 87)

Por conseguinte, faz-se imprescindível a elaboração de um currículo que possa dialogar com a diversidade e, que os materiais e propostas que dele derivam, não tratem os diferentes como iguais. Neste caso, é preciso que haja um olhar que conceba todos os alunos com capacidade de aprender, mas que em muitas situações é preciso recorrer a diferentes estratégias e recursos.

Cabe garantir autonomia ao professor para que ele possa planejar os caminhos mais adequados à aprendizagem de cada um de seus alunos, muito diferente da postura de um mero executor de propostas elaboradas por burocratas alheios à realidade de uma sala de aula. Visto que os internos da Fundação CASA representam um público que demanda estratégias e recursos compatíveis com as suas necessidades e realidades, coloca-se de trivial importância, conhecer como se estrutura o currículo escolar nessa instituição.

2.2 Currículo na Fundação CASA: o que é preconizado na legislação

Para garantir os objetivos da educação, é preciso que as condições do art. 53 do ECA sejam asseguradas:

Art. 53. A criança e o adolescente têm direito à educação, visando ao pleno desenvolvimento de sua pessoa, preparo para o exercício da cidadania e qualificação para o trabalho, assegurando-se-lhes:

- I - igualdade de condições para o acesso e permanência na escola;
- II - direito de ser respeitado por seus educadores;
- III - direito de contestar critérios avaliativos, podendo recorrer às instâncias escolares superiores;
- IV - direito de organização e participação em entidades estudantis;
- V - acesso à escola pública e gratuita próxima de sua residência.

Segundo o artigo 54 do ECA, em relação à educação são deveres do Estado:

- Assegurar Ensino Fundamental, obrigatório e gratuito, inclusive para os que a ele não tiveram acesso na idade própria (educação básica obrigatória e gratuita dos 4 aos 17 anos de idade, assegurada inclusive sua oferta gratuita para todos os que a ela não tiveram acesso na idade própria, conforme Emenda Constitucional nº 59/2009).

- Garantia do Ensino Médio pela rede pública, prevista no art. 4º, I, c, da Lei de Diretrizes e Bases (LDB), alterada pela Lei nº 12.796/2013.
- Atendimento educacional especializado gratuito aos educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, transversal a todos os níveis, etapas e modalidades, preferencialmente na rede regular de ensino (art. 4º, III, da LDB).
- Educação infantil gratuita às crianças de até 5 anos de idade.
- Acesso aos níveis mais elevados do ensino, da pesquisa e da criação artística, segundo a capacidade de cada um.
- Oferta de ensino noturno regular, adequado às condições do adolescente trabalhador.
- Atendimento ao educando, em todas as etapas da educação básica, por meio de programas suplementares de material didático escolar, transporte, alimentação e assistência à saúde (EC nº 59/2009).

As legislações preconizam o direito de todos à educação e esse direito é reafirmado na Resolução CNE/CEB 3/2016 em seu Art. 4º:

O atendimento escolar de adolescentes e jovens em cumprimento de medidas socioeducativas tem por princípios:

- I - a prevalência da dimensão educativa sobre o regime disciplinar;
- II - a escolarização como estratégia de reinserção social plena, articulada à reconstrução de projetos de vida e à garantia de direitos;
- III - a progressão com qualidade, mediante o necessário investimento na ampliação de possibilidades educacionais;
- IV - o investimento em experiências de aprendizagem social e culturalmente relevantes, bem como do desenvolvimento progressivo de habilidades, saberes e competências;
- V - o desenvolvimento de estratégias pedagógicas adequadas às necessidades de aprendizagem de adolescentes e jovens, em sintonia com o tipo de medida aplicada; VI - a prioridade de adolescentes e jovens em atendimento socioeducativo nas políticas educacionais;
- VII - o reconhecimento da singularidade e a valorização das identidades de adolescentes e jovens;
- VIII - o reconhecimento das diferenças e o enfrentamento a toda forma de discriminação e violência, com especial atenção às dimensões sociais, geracionais, raciais, étnicas e de gênero.

Os mecanismos legais transcritos acima privilegiam a educação como elemento fundamental para a transformação das pessoas e do mundo. Apontam como objetivos precípuos da educação o pleno desenvolvimento do adolescente, o preparo para o exercício da cidadania e a sua qualificação para o trabalho.

Além do que, durante o período de internação, inclusive provisória, é direito de o adolescente ter acesso à escolarização. No Estado de São Paulo, a oferta da Educação Básica,

níveis de Ensino Fundamental e Médio, aos adolescentes em cumprimento de medidas socioeducativas em meio fechado é responsabilidade da Secretaria da Educação do Estado de São Paulo (SEE/SP), com apoio da Fundação CASA.

Atualmente, é ofertada por meio de classes em funcionamento nos Centros da Fundação CASA, vinculada a escolas estaduais. A escolarização básica deve proporcionar aos alunos meios para que possam ter garantido o acesso e a permanência, bem como promover cidadania e inclusão social e educacional, pautada em mecanismos jurídicos de sustentação, notadamente a LDBEN//96 e o ECA, reforçando a educação como direito e não como benefício ou privilégio.

Por isso, no cumprimento de medida socioeducativa de internação, a escolarização segue as orientações da oferta regular de ensino fundamental (Anos Finais) e de ensino médio, a partir do Currículo do Estado de São Paulo, sendo denominado, no caso da oferta nos CI (Centros de Internação) da Fundação CASA, de “Projeto Revitalizando a Trajetória Escolar” (PRTE). (Resolução Conjunta SE-SJDC 2/2017).

Por conseguinte, a organização curricular estrutura-se em anos/séries anuais, com duração de, no mínimo, 200 (duzentos) dias letivos, em horas-aula de 50 minutos cada e distribuição das disciplinas e carga horária previstas nas matrizes do período diurno do Ensino Fundamental, anos finais e ensino médio da Resolução SE nº 81/2011. Quando necessário, as classes podem ser constituídas por alunos de diferentes anos/séries (multisseriadas) do mesmo segmento de ensino.

Os materiais didáticos e paradidáticos utilizados nos Centros de Internação referem-se àqueles que integram o Currículo da Rede Estadual de Ensino do Estado de São Paulo, como o Programa São Paulo Faz Escola (Anos Finais do Ensino Fundamental e Ensino Médio) composto pelos Cadernos do Professor e do Aluno como já exposto anteriormente.

De acordo com o Documento Orientador Conjunto SEE/CGEB Fundação CASA/Gerência Escolar nº 1 (2ª VERSÃO, atualizada em 08/2017) o Currículo é revisitado por professores e equipe gestora durante o planejamento escolar. Um dos princípios do Currículo é “uma escola que também aprende”, ou seja, ninguém é detentor do conhecimento ele se constrói coletivamente, a várias mãos e vozes. (SÃO PAULO, 2011).

As intervenções pedagógicas seguem os mecanismos legais vigentes. Nesse sentido, a SEE, por meio da Resolução Conjunta SE-SJDC 2/2017, artigo 4º, assegura possibilidades de intervenção:

O ingressante em CI que não contar com registro no Sistema da SEE, boletim, histórico escolar, certificado, memorial ou qualquer outra

documentação referente à sua trajetória escolar, que lhe permita continuar no processo de escolarização com matrícula em ano/série adequada a seu nível de aprendizagem, deverá, em até dez dias letivos após seu ingresso no CI, ser submetido a uma avaliação diagnóstica em Língua Portuguesa e Matemática, cujos resultados constituirão indicadores das condições e da capacidade do aluno em interagir com os conteúdos e a aprendizagem requeridos para a classe do ano/série e segmento de ensino em que terá definida sua classificação.

1º – A avaliação, de que trata o caput deste artigo, será aplicada pelo professor e deverá ser acompanhada pela coordenação pedagógica da Unidade Escolar vinculadora.

2º – Todos os alunos ingressantes no CI, incluindo-se os que contarem com documentação escolar, serão submetidos a uma avaliação diagnóstica em Língua Portuguesa e Matemática, em até quinze dias letivos após seu ingresso no CI, de acordo com o atendimento individualizado realizado na medida socioeducativa de internação.

3º – A avaliação de que trata o parágrafo anterior será aplicada pelo professor e poderá revelar a necessidade de atividades de apoio à aprendizagem ao aluno, visando à progressão com qualidade, sem prejuízos à trajetória escolar indicada, observando que:

1. no caso de classificação ou reclassificação, o aluno será, respeitada sua faixa etária, matriculado no ano/série de acordo com os resultados obtidos;
2. em casos diagnosticados com necessidades de atividades de apoio à aprendizagem, o aluno poderá, por tempo determinado pela coordenação pedagógica da escola juntamente com o setor pedagógico do CI, e em caráter de absoluta provisoriedade, vir a ser inserido em classe do ano/série que o auxiliará na superação da defasagem diagnosticada.

Conforme relato da coordenadora pedagógica do CI há, ainda, a possibilidade de inserção do aluno, com necessidade de atividades de apoio à aprendizagem, em classe do ano/série que o auxiliará na superação da defasagem diagnosticada, por tempo determinado pela coordenação pedagógica da escola vinculadora juntamente com o setor pedagógico do CI, e em caráter de absoluta provisoriedade.

O material utilizado para esta intervenção deve ser construído conjuntamente entre a Diretoria de Ensino e a Escola Vinculadora, de forma que possa subsidiar a avaliação dos docentes para identificação de eventuais defasagens do aluno, permitindo planejamento individualizado que contemple o desenvolvimento de habilidades e competências necessárias à continuidade dos estudos, após a alteração e/ou a extinção de medida socioeducativa. Subtende-se que há a possibilidade de intervenção de maior protagonismo por parte do professor, mediante a proposição de atividades de recuperação, algo já previsto na própria legislação. No entanto, cabe uma análise sobre quem é esse professor e o que se espera do seu trabalho na Fundação CASA.

Nas concepções freirianas o verdadeiro professor é aquele que se coloca como promotor de situações que instiguem os alunos a uma aprendizagem revestida de maior

criticidade e autonomia. Uma pessoa que tenha capacidade de compreender o aluno nas suas potencialidades e dificuldades, propondo para estas últimas, alternativas que o induza a superação e a sua autonomia (FREIRE, 1998)

Para Freire (1987), ensinar exige disponibilidade para o diálogo “aprendizagem dialógica”. O professor que não dialoga em sala de aula terá sempre uma postura conteudista, tal qual a “prática bancária”, na qual o aluno é um depositário de conhecimentos repassados, mas não pode interagir. O diálogo permite ao professor conhecer a história de vida dos alunos e seu conhecimento de mundo. Afirma, ainda, que ensinar não é transferir conhecimento, mas dar ao aluno condições de que ele mesmo, de forma crítica e reflexiva, apoiado pela curiosidade, aprenda de forma a transformar-se num sujeito emancipado e participante de sua própria história.

Além disso, a profissão de professor exige, cada vez mais, a atualização tecnológica e a adequação à realidade para poder satisfazer as necessidades educacionais dos alunos (ROJO, 2009).

Para Nóvoa (2010), a qualidade da profissão docente depende da relação que o professor estabelece com seus alunos e com as inovações da sociedade atual. Conforme a LDBEN/96, em seu artigo 13, é incumbência do professor:

Art. 13. Os docentes incumbir-se-ão de:

- I. participar da elaboração da proposta pedagógica do estabelecimento de ensino;
- II. elaborar e cumprir plano de trabalho, segundo a proposta pedagógica do estabelecimento de ensino;
- III. zelar pela aprendizagem dos alunos;
- IV. estabelecer estratégias de recuperação para os alunos de menor rendimento;
- V. ministrar os dias letivos e horas-aula estabelecidos, além de participar integralmente dos períodos dedicados ao planejamento, à avaliação e ao desenvolvimento profissional;
- VI. colaborar com as atividades de articulação da escola com as famílias e a comunidade

Com isso, na sala de aula, o trato com os saberes historicamente acumulados requer uma postura docente que possa embutir os alunos de uma roupagem interdisciplinar e articulá-los com a realidade e os conhecimentos prévios dos mesmos, de tal monta que se privilegie um aprendizado contextualizado e socialmente significativo, pois a sociedade com o passar do tempo modifica os seus modos de ser e estar no mundo, também a construção e apropriação do conhecimento por seus membros sofrem transformações para graus mais complexos e

atualizados. Por isso não permite continuar a praticar e entender a atividade de ensinar sem vincular, de maneira atualizada, com a atividade de aprender (ROJO, 2012).

A especificidade do trabalho com alunos que se encontram no sistema socioeducativo, na Fundação CASA, exige do docente que atua nas classes em funcionamento nos Centros, além da habilitação profissional, um perfil adequado ao projeto educacional desenvolvido, para atender ao disposto na legislação vigente, bem como a especificidade pedagógica desse trabalho. Em decorrência dessa singularidade, o docente é submetido às avaliações periódicas de desempenho, possibilitando ao mesmo adaptar-se, enfrentar desafios, colocar em prática seus conhecimentos e construir relações de confiança, sempre com responsabilidade e comprometimento com o trabalho pedagógico.

De acordo com seu desempenho ele pode ser ou não reconduzido. Para isso, existe uma Comissão de Avaliação Docente indicada pelo Dirigente Regional de Ensino, composta por um representante da Diretoria de Ensino (o Supervisor de Ensino da Escola vinculadora) e um representante da Divisão Regional da Fundação CASA, que devem atuar de forma imparcial e objetiva. A avaliação por parte da escola e do CI ocorre com periodicidade trimestral, baseada no diálogo com o professor, com ênfase em uma avaliação processual e formativa, que proporcione indicadores de melhoria de atuação ao professor, ou seja, seu desempenho no trabalho em classe no Centro.

A atribuição de aulas no caso dos Centros de Internação deve observar (Resolução Conjunta SE/SJDC 2/2017): Artigo 6º - Atendidas as diretrizes de habilitação/qualificação profissional e atribuição de classes/aulas de Projetos, estabelecidas pela Secretaria de Educação, as aulas previstas nas matrizes curriculares para atuação docente nas classes dos CI, serão atribuídas por disciplina ou, quando necessário, por área do conhecimento, pelo diretor da Unidade Escolar vinculadora, ao professor que, tendo efetuado inscrição no processo regular anual de atribuição de classes e aulas e tenha sido credenciado e aprovado em processo seletivo realizado pela Diretoria de Ensino.

Conforme o Documento Orientador Conjunto SEE/CGEB e Fundação CASA nº 01, para que haja a garantia do acesso à escolarização, no âmbito da SEE, os trabalhos pedagógicos e administrativos abarcam a Educação escolar ofertada aos adolescentes em cumprimento de medidas socioeducativas em meio fechado.

Desse modo, as orientações, visitas, supervisão de ensino, acompanhamento de aprendizagem dos alunos, realização de ATPC, além da inclusão desse atendimento no Planejamento Escolar anual, na Proposta ou Projeto Pedagógico e nos Planos de Gestão da Unidade Escolar, contemplam os aspectos peculiares relativos à Educação ofertada nas

classes nos Centros de Internação, de modo que seja garantida a oferta de Educação escolar pública e de qualidade.

Nesse sentido, em relação à atuação docente e aos desafios de se garantir uma educação de qualidade para todos, a SEE pauta-se na Resolução SE nº 52/2013, que “Dispõe sobre os perfis, competências e habilidades dos profissionais da educação da Rede Estadual de Ensino”, incluindo a seguinte competência no perfil geral do educador: Conhecer os problemas e conflitos que afetam o convívio social (saúde, segurança, dependência química, educação para o trânsito, pluralidade cultural, ética, sustentabilidade ambiental, orientação sexual, trabalho e consumo) e compreender como eles podem provocar preconceitos, manifestações de violência e impactos sociais, políticos, econômicos, ambientais e educacionais, reconhecendo a si mesmo como protagonista e agente transformador no âmbito de sua atuação profissional.

O Documento ressalta ainda que, cabe ao professor buscar conhecer o meio, a turma e o espaço no qual irá trabalhar, identificando as experiências e os assuntos já conhecidos pelos alunos. Tal levantamento é essencial no planejamento e desenvolvimento do trabalho com tais classes, e pode ser realizado por meio de avaliações pedagógicas diagnósticas, a partir das quais é possível planejar estratégias específicas de trabalho. Torna-se fundamental a organização do trabalho e dos materiais disponíveis.

A formação continuada dos professores se faz através das ATPC (Aula de Trabalho Pedagógico Coletivo) para que possam contar com o apoio e a colaboração de seus pares, professores coordenadores e/ou outros profissionais disponíveis em cada região, favorecendo momentos coletivos de compartilhamento de experiências e de formação.

Por fim, além da formação acadêmica e profissional, todos os funcionários envolvidos devem estar atentos às habilidades necessárias ao trabalho pedagógico com alunos em cumprimento de medidas socioeducativas, vez que toca aspectos objetivos e subjetivos:

- 1) O adolescente é pessoa em condição peculiar de desenvolvimento e deve ter seus direitos protegidos;
- 2) Não realizar pré-julgamentos, pois o adolescente já está em cumprimento de medida socioeducativa, judicialmente imposta;
- 3) Compreender as funções próprias da Educação escolar: é direito do adolescente o acesso à Educação Básica e dever do Estado garanti-lo. Assim, o foco é o ensino e aprendizagem e o cumprimento das funções próprias da Educação, na perspectiva da reinserção social e da promoção da cidadania;

4) Organização e preparação: o professor deve planejar as aulas e buscar estratégias para atuação com as classes, com apoio da escola vinculadora e Diretoria de Ensino, adaptando recursos e atendendo os 'Procedimentos de segurança' necessários ao acesso nos Centros da Fundação CASA;

5) Diálogo: promover um ambiente de diálogo, socialização de informações e difusão de conhecimentos, pautando, permanentemente, o respeito mútuo, a cooperação, a solidariedade e a cultura educacional (Documento Orientador Conjunto SEE/CGEB e Fundação CASA N°01, 2017).

Para isso, é essencial que os processos ensino e aprendizagem desenvolvam práticas educativas que envolvam diferentes formas de usos das linguagens (verbal, corporal, plástica, musical, gráfica etc.) e das línguas (falar em diversas variedades e línguas, ouvir, ler, escrever). No entanto, para participar com proficiência e consciência cidadã de tais práticas, é preciso também que o aluno desenvolva competências básicas para o trato com as línguas, as linguagens, as mídias e as múltiplas práticas letradas de maneira crítica, ética, democrática, política e protagonista (ROJO, 2012).

São, conseqüentemente, muitos os elementos do ponto de vista legal e acadêmico, que convergem para a proeminência de um currículo que seja enriquecido por um olhar global e interdisciplinar, que certamente implicará no uso de diferentes linguagens e códigos, no letramento, na alfabetização e multiletramentos. Rojo (2012) salienta que além de letramentos múltiplos que apontam para a multiplicidade e variedades de práticas letradas é de suma importância o multiletramento crítico no sentido da diversidade cultural de produção e circulação de textos ou no sentido da diversidade de linguagens que os constituem, ou seja, a multimodalidade.

Diante do exposto, acentua-se a responsabilidade do professor em levar o aluno a compreender e sentir a leitura e a escrita como algo a ser compartilhado e socializado. Nesse sentido, o ensino e a aprendizagem se fazem processos indissociáveis, quando então se pretende construir as bases curriculares da educação escolar. Subentende-se com isso, que sob essa concepção, professores e alunos deixam de ser coadjuvantes e passam a ser concebidos como protagonistas do próprio processo de ensino e aprendizagem, resguardadas as especificidades que cada segmento possui na ação educativa. Certo do papel que se espera do professor, é preciso analisar à luz da legislação como se efetiva o seu trabalho na educação voltada para os internos da Fundação CASA.

2.2.1 A educação na Fundação CASA: o que preconiza a legislação e o que de fato se efetiva

No Estado de São Paulo há 146 Centros de Atendimento Socioeducativo ao Adolescente - Fundação CASA. Cada unidade faz parte de uma divisão regional. A instituição onde ocorreu a pesquisa pertence à divisão Regional de Ribeirão Preto e atende 66 jovens do sexo masculino³.

O jovem ao entrar no Centro de Internação, em cumprimento ao Art. 122 da Lei 8.069/90 – ECA, a coordenadora pedagógica realiza uma entrevista, que deverá constar da pasta pedagógica do adolescente, com complementação de dados referentes à sua escolarização. Em seguida, é feita uma pesquisa no Cadastro de Alunos da SEE (PRODESP/Secretaria Escolar Digital - SED) e para fins de registro ou matrícula do aluno, será utilizada a ficha cadastral da Escola Vinculadora, que é responsável pela matrícula e pela guarda do prontuário do aluno, conforme artigo 9º da Resolução Conjunta SE-SJDC 2/2017.

A Fundação CASA é responsável por providenciar, sempre que necessário, Certidão de Nascimento, Registro Geral – RG, e solicitar a documentação escolar do adolescente junto à Escola de origem (antes da internação) – com apoio da escola vinculadora. O setor pedagógico do CI anexa o documento pessoal, Certidão de Nascimento, Registro Geral e Declaração de escolaridade e/ou transferência à Ficha Cadastral do adolescente e encaminha à Escola Vinculadora, que, após conferência dos dados, verifica a documentação e efetiva o cadastro do aluno, posteriormente, o CI encaminha à Escola Vinculadora o Histórico Escolar, para regularização da vida escolar do aluno.

Conforme a coordenadora pedagógica do CI cada aluno tem uma pasta pedagógica intitulada PIA - Plano Individual de Atendimento inserido na Lei do SINASE (Lei nº 12.594, de 18 de janeiro de 2012), em seu capítulo IV Art. 52.

De acordo com a coordenadora pedagógica do CI a elaboração do plano é de responsabilidade da equipe técnica da unidade de atendimento, tomando por base a participação do adolescente e do seu grupo familiar, bem como os relatórios e pareceres da assistente social e da psicóloga. O objetivo do PIA é o de garantir a compreensão de cada adolescente enquanto pessoa, portanto, é personalizado. Nele constam todas as esferas

³ Das 146 unidades da Fundação CASA, 05 atendem adolescentes do sexo feminino em cumprimento de medida socioeducativa. São: CASA Chiquinha Gonzaga (Capital), CASA Feminina Parada de Taipas (Grande São Paulo); CASA Feminino Anita Garibaldi (Taipas), CASA Ruth Pistori (Capital) e CASA Feminino de Cerqueira César (Cerqueira César). As meninas de Franca são encaminhadas para Cerqueira Cesar.

envolvidas no atendimento ao adolescente (judicial, administrativa, pedagógica, de saúde, segurança, família e comunidade). Também é definido o plano de trabalho que irá dar instrumentalidade para o desenvolvimento pessoal e social do adolescente em cumprimento de medida socioeducativa, respeitando a visão global e plena do ser humano e da educação. Nesse sentido, é construído como um plano de estratégias e ações a serem desenvolvidas, segundo diretrizes fixadas por eixos de garantia de direitos fundamentais (educação, saúde, convivência familiar e comunitária e outros previstos pelo ECA).

Cabe salientar que uma das Medidas Socioeducativas (MSE) é a elaboração do PIA que tem o objetivo de garantir direitos sociais e buscar a reintegração deste adolescente na vivência familiar e comunitária. Trata-se de importante instrumento de planejamento de estratégias e ações individualizadas, considerando toda a subjetividade e particularidade de cada socioeducando elaborado pela equipe técnica: coordenadora pedagógica da Fundação CASA, Assistente Social e Psicóloga. Conforme rege os Artigos 53 da Lei 12.594/2012 - SINASE:

Art. 53. O PIA será elaborado sob a responsabilidade da equipe técnica do respectivo programa de atendimento, com a participação efetiva do adolescente e de sua família, representada por seus pais ou responsável.

Art. 54. Constarão do plano individual, no mínimo:

I - os resultados da avaliação interdisciplinar;

II - os objetivos declarados pelo adolescente;

III - a previsão de suas atividades de integração social e/ou capacitação profissional;

IV - atividades de integração e apoio à família;

V - formas de participação da família para efetivo cumprimento do plano individual; e

VI - as medidas específicas de atenção à sua saúde.

Para construção do PIA é realizada uma reunião com a equipe multiprofissional, com a presença e participação de agentes socioeducativos, em que serão sistematizadas as informações referentes ao contexto sociofamiliar de origem do adolescente, as circunstâncias da prática do ato infracional, suas aptidões, habilidades, interesses e motivações, suas características pessoais e condições para superação das suas dificuldades. O foco do PIA é o próprio adolescente, a sua história, as suas características, os afetos e desafetos, os encontros e os desencontros, as rivalidades, os envolvimento na prática de atos infracionais que marcaram sua vida. Todos esses aspectos se constituem no ponto de partida e no ponto de chegada de todas as ações socioeducativas. É o momento de troca de informações, reflexão,

discussão e compreensão do socioeducando pessoa em desenvolvimento, não só em seu contexto familiar e social, mas também no âmbito da comunidade socioeducativa.

Ressalta-se que, de acordo com o artigo 94 do ECA, no inciso XIII, é obrigação de todas as entidades que desenvolvem programas de internação, “proceder a estudo social e pessoal de cada caso”. E no inciso XIV “reavaliar periodicamente cada caso, com intervalo máximo de seis meses, dando ciência dos resultados à autoridade competente”

Segundo a coordenadora pedagógica, todos os socioeducandos ingressantes no CI, incluindo-se os que contarem com documentação escolar, são submetidos a uma avaliação diagnóstica em Língua Portuguesa e Matemática, em até 15 dias letivos após seu ingresso no CI, de acordo com o atendimento individualizado realizado na medida socioeducativa de internação.

A avaliação é aplicada pelo professor que atua no CI. A partir dos resultados obtidos por meio dessas avaliações será verificado se há a necessidade de atividades de apoio à aprendizagem do socioeducando, visando à progressão com qualidade, sem prejuízos à trajetória escolar indicada, observando o que a legislação normatiza sobre classificação e reclassificação; a possibilidade de inserção do aluno, com necessidade de atividades de apoio à aprendizagem, em classe do ano/série que o auxiliará na superação da defasagem diagnosticada, por tempo determinado pela coordenação pedagógica da escola vinculadora juntamente com o setor pedagógico do CI, e em caráter de absoluta provisoriedade. Ressalta-se com tudo isso, a necessidade de conhecer quem e como são essas turmas de alunos e, as condições físicas do ambiente em que se propõe a aprendizagem dos mesmos.

2.2.2 Organização das turmas, estrutura física das salas de aulas, recursos e materiais didáticos e educação profissional

As turmas do Ensino Fundamental são compostas por três grupos, sendo: 6º ano e 7º ano multisseriados com 13 alunos; 8º ano com 13 alunos; 9º ano com 16 alunos e, apenas um aluno trabalha no período da tarde como jovem aprendiz. O Ensino Médio possui duas turmas: 1ª série com 12 alunos e 2ª e 3ª série multisseriada com 10 alunos; um interno já concluiu o Ensino Básico então, fica nessa turma como ouvinte.

As salas de aulas são pequenas, não são arejadas, dispõem de móveis muito precários, cadeiras de plásticos com um suporte para o caderno adaptado e um pequeno e velho ventilador doado pela coordenadora pedagógica da escola vinculadora que o angariou por meio de doações. Mas, nem toda sala possui esse aparelho e, não há mesa para o professor organizar o seu material, a lousa é pequena e sem suporte para o giz e para o apagador.

O material do professor fica no chão em um canto da pequena sala. De acordo com as coordenadoras, no início do ano letivo não havia material escolar suficiente para todos os alunos. O Kit escolar (cadernos, lápis, canetas, apontadores de lápis, cola e régua) foi entregue no início do mês de abril, findando o primeiro bimestre. Esse material não é entregue aos alunos internos, o kit é desmontado e à medida que vão precisando a coordenadora vai entregando.

Conta ainda com um multimídia e um notebook, caso o professor queira ministrar uma aula com esses recursos. O espaço destinado à sala de aula pouco ou em nada possibilita ao professor um rearranjo diferente das cadeiras, conforme julgar mais apropriado à aprendizagem de seus alunos. A turma multisseriada 6º/7º ano tem as aulas ministradas em um refeitório. Além das salas de aula, a instituição dispõe de biblioteca com espaço também reduzido. Uma realidade que se contrapõe à Resolução CNE/CEB 3/2016 em seu Artigo 9º diz:

Adolescentes e jovens que cumprem medida em unidade de internação socioeducativa poderão receber atendimento educacional em espaços específicos, dotados de recursos pedagógicos, **infraestrutura adequada**, equipe docente, pedagógica e administrativa, capaz de garantir a qualidade social do processo educacional. (RESOLUÇÃO CNE/CEB 3/2016, **grifo nosso**)

As turmas são heterogêneas, com idade entre 15 e 18 anos. Segundo o psicanalista Calligaris (2009), os adolescentes nessa faixa etária vivem a fase em que o ser humano deve construir a ideia de que o mundo verdadeiro começa a tomar conta do próprio corpo. Contraditoriamente, buscam a autonomia e o desenvolvimento de suas próprias ideologias de mundo, ao passo que se sentem inseguros, pois seus corpos mudam de maneira visível e precisam se adaptar a essas mudanças (CALLIGARIS, 2009).

Todavia, no que diz respeito aos relatos feitos pela coordenadora pedagógica da instituição em estudo e, das observações realizadas, subentende-se por meio de seus dizeres que os socioeducandos constantemente sentem-se isolados e incompreendidos, o que os leva a explorar diferentes formas de comportamento para descobrir o jeito pessoal, bem como desenvolver suas ideias e crenças. Por outro lado, os socioeducandos possuem responsabilidades sociais e sentem-se pressionados a tomar decisões com impactos no futuro, ao passo que aguçam a vontade de fazer alguma coisa para melhorar o mundo. Vivem uma etapa extremamente sensível em que precisam ser ouvidos e compreendidos, portanto, precisam encontrar um significado para a vida. Serem capazes de transcender os limites estreitos de uma existência autocentrada e acreditar que darão uma contribuição significativa

para a vida, se não imediatamente, pelo menos em algum tempo futuro (CALLIGARIS, 2009).

De acordo com a coordenadora pedagógica da escola vinculadora e do relato de alguns professores, os socioeducandos não consideram interessantes as atividades propostas pelo Caderno do Aluno. Outros não conseguem realizá-las, acham muito difícil e por isso a maioria espera a resposta pronta dada pelo professor. Os professores da turma multisseriada (6º/7º ano) dizem que ora trabalham o caderno do 6º ano, ora o caderno do 7º ano, de modo que não se observa uma sequência. Muitos alunos apresentam defasagens de aprendizagem, (“alguns abandonaram os bancos escolares há dois ou três anos, outros foram retidos por várias vezes”) e, por isso o caderno do aluno torna-se impeditivo à construção do saber. Além do mais, não estão ali por que querem, mas por serem obrigados a frequentar as aulas, em razão de constituir medidas socioeducativas.

Em um espaço pouco convidativo à construção do saber, recursos escassos e com uma rotatividade grande de alunos, enquanto uns são desinternados, outros vão chegando constantemente, o trabalho do professor fica extremamente comprometido.

No Documento Orientador Conjunto SEE/CGBE Fundação CASA nº 1, (2017, p.30) é assegurado ao professor “uma postura democrática, dinâmica e flexível no trabalho com classes nos CI, em atendimento à heterogeneidade e rotatividade de alunos”, por meio da qual se busca garantir maior autonomia, bem como uma participação mais democrática, conforme estabelece a LDB/96 em seu artigo 12º. Entretanto, há um grande distanciamento entre o que se propõe e o que se constata no cotidiano.

Na rede de ensino oficial do estado de São Paulo, os professores são pressionados a seguir o currículo e os materiais estabelecidos pela Secretaria de Educação, no qual são evidenciadas as metodologias, as competências e habilidades e os conteúdos que devem ser trabalhados com cada série, em uma visão de que todos os alunos internos apresentam o mesmo nível de aprendizagem, ignorando o seu tempo de aprendizagem.

Diante do perfil de aluno e das condições de trabalho oferecidas aos professores, o currículo implementado pouco contribui. Assim confirma-se que o fracasso verificado pelo Sistema de Ensino tem como uma de suas variáveis a Política Curricular, o currículo via principal para ensinar e aprender, pois ali não há escola, mas um tempo escolar; o aluno não existe, existe apenas o socioeducando.

Além das atividades escolares o CI oferece oficinas, com uma carga horária de três horas semanais, de Arte e Cultura; Oficina de danças urbanas e violão. As oficinas são ministradas pelos educadores contratados pela ONG Pastoral do Menor.

As atividades esportivas são por módulos (vôlei, futsal, basquete, futebol) com carga horária de três horas semanais. Essas atividades são ministradas por um professor especialista e contratado pela SEE/SP.

Essas oficinas estão em consonância com o Art.16 da Resolução CNE/CEB 3/2016:

O planejamento das ações de educação em espaços de privação de liberdade poderá contemplar, além das atividades escolares, programas especiais de livre oferta, em horários e condições compatíveis com as atividades escolares e qualidade social requerida. (RESOLUÇÃO CNE/CEB 3/2016)

Mais do mesmo. Assim pode-se concluir sobre o material que media a relação entre professor e alunos internos da Fundação CASA. Face às reprovações e abandonos característicos da vida escolar desses alunos, constata-se que esse mesmo material pouco ou nada acrescentou na formação desses alunos, quando então frequentavam uma sala de aula em uma escola da rede pública.

Mas, conforme o que já foi mencionado nesse trabalho, a educação para os jovens internos não compreende apenas o atendimento ao currículo comum. E, nesse caso, a profissionalização assume papel singular na formação desses jovens, sobretudo, em lhes assegurar uma maior possibilidade de inserção no mercado de trabalho, o que certamente tende a contribuir para que não se tornem reincidentes. Com isso, é muito importante observar como se efetiva essa dimensão da formação na Fundação CASA e do seu respaldo pela legislação.

A profissionalização é um direito e decorre do processo educacional que visa ao pleno desenvolvimento do adolescente, ao preparo para o exercício da cidadania e à qualificação para o trabalho. A Constituição Federal proíbe qualquer trabalho aos menores de dezesseis anos de idade, salvo na condição de aprendiz (a partir dos quatorze anos). Dos 16 aos 18 anos o trabalho é protegido, com todos os direitos trabalhistas e previdenciários.

A aprendizagem para o trabalho é a formação técnico-profissional ministrada segundo as Diretrizes e Bases da legislação educacional em vigor. No entanto, a aprendizagem precisa ser compatível com o desenvolvimento físico, moral, psicológico e social do adolescente. Ao adolescente aprendiz são garantidos todos os direitos trabalhistas e previdenciários.

De acordo com o art. 67 do ECA, ao adolescente é proibido o trabalho:

- I - noturno, realizado entre as vinte e duas horas de um dia e as cinco horas do dia seguinte;
- II - perigoso, insalubre ou penoso;

- III - realizado em locais prejudiciais à sua formação e ao seu desenvolvimento físico, psíquico, moral e social;
- IV - realizado em horários e locais que não permitam a frequência à escola.

Segue o art. 69:

- O adolescente tem direito à profissionalização e à proteção no trabalho, observados os seguintes aspectos, entre outros:
- I - respeito à condição peculiar de pessoa em desenvolvimento;
 - II - capacitação profissional adequada ao mercado de trabalho.

No artigo 18 da Resolução CNE/CEB 3/2016 diz:

Aos adolescentes e jovens em atendimento socioeducativo deve ser garantida a oferta de cursos de Educação Profissional, articulada à Educação Básica, nas formas integrada, concomitante ou subsequente, observada a legislação pertinente.

§ 1º A oferta de Educação Profissional deve ser organizada a partir de interesses e demandas de adolescentes e jovens em atendimento socioeducativo, tendo em vista seu pleno desenvolvimento e sua preparação para o trabalho, sendo ainda integrada ao seu Plano Individual de Atendimento.

§ 2º A Educação Profissional não substitui a respectiva etapa de escolarização, nem deve orientar-se pela lógica de uma inclusão subalterna, devendo contribuir, ao contrário, para ampliar as possibilidades e oportunidades de inserção autônoma e qualificada destes adolescentes e jovens no mundo do trabalho.

Na contramão dos marcos jurídicos mencionados acima, a unidade da Fundação CASA encontra grandes obstáculos para efetivar o que é preconizado nas Leis aos jovens em atendimento Socioeducativo.

As escolas do SENAC, por exemplo, não ofertam vagas aos usuários do SINASE nas condições a serem dispostas em instrumentos de cooperação celebrados entre os operadores do Senac e os gestores dos Sistemas de Atendimento Socioeducativo locais, contrariando o artigo 77, § 1º da Lei .

Na tentativa de oferecer a esses jovens uma formação profissional, no período vespertino o CI oferece oficinas de Informática, Culinária e Elétrica. Os cursos são ministrados por profissionais autônomos e cobram um valor menor pelos seus serviços prestados à instituição. Os cursos têm duração de dois meses e meio com uma carga horária de 50h. Dos 66 jovens em atendimento socioeducativo no CI, apenas um jovem matriculado no 9º ano, no período contrário as aulas, trabalha como aprendiz.

Sob esta ótica, Saviani (2007, p.154) enfatiza que:

Se a existência humana não é garantida pela natureza, não é uma dádiva natural, mas tem de ser produzida pelos próprios homens, sendo, pois, **um produto do trabalho**, isso significa que o homem não nasce homem. **Ele**

forma-se homem. Ele não nasce sabendo produzir-se como homem. Ele necessita aprender a ser homem, precisa aprender a produzir sua própria existência. Portanto, a produção do homem é, ao mesmo tempo, a formação do homem, isto é, um processo educativo. A origem da educação coincide, então, com a origem do homem mesmo. (SAVIANI, 2007, p. 154, **grifo nosso**)

Há como se constata uma enorme distância entre o que a legislação preconiza no que se refere à educação profissionalizante para alunos internos e, o que de fato se concretiza. Se nos campos da pesquisa e das leis, a educação profissional reveste-se de enorme relevância, na prática muito pouco se observa na educação ofertada aos alunos internos da Fundação CASA. Mas, não deveria haver um processo de avaliação capaz de diagnosticar essa situação? Afinal, faz-se necessária uma leitura sobre a importância da avaliação na educação e, como se dá a sua condução com internos da Fundação CASA.

2.2.3 Avaliação: elemento indispensável na concretização de um ensino de qualidade

A partir da década de 1990, a avaliação externa do ensino e a produção de indicadores educacionais assumem também um lugar de grande destaque na agenda das políticas públicas de educação no Brasil, acompanhando uma tendência que já vinha sendo seguida por diferentes países desde 1970. Segundo Castro (2000), neste período, inúmeras iniciativas deram forma a um robusto e eficiente sistema de avaliação em todos os níveis e modalidades de ensino, consolidando uma efetiva política de avaliação educacional.

Os desenvolvimentos dos sistemas de avaliação de desempenho e de indicadores educacionais permitiram aprofundar o diagnóstico da educação brasileira, até então obscurecido pela ausência de estatísticas confiáveis e atualizadas. Ignorava-se o quanto e o quê os alunos aprendiam e desconheciam sobre quais eram os fatores associados à aprendizagem.

A Avaliação, da forma como é proposta na LDBEN/96 por meio do inciso V do artigo 24º:

- a verificação do rendimento escolar observará os seguintes critérios:
- a) avaliação contínua e cumulativa do desempenho do aluno, com prevalência dos aspectos qualitativos sobre os quantitativos e dos resultados ao longo do período sobre os de eventuais provas finais;
 - b) possibilidade de aceleração de estudos para alunos com atraso escolar;
 - c) possibilidade de avanço nos cursos e nas séries mediante verificação do aprendizado;
 - d) aproveitamento de estudos concluídos com êxito;
 - e) obrigatoriedade de estudos de recuperação, de preferência paralelos ao período letivo, para os casos de baixo rendimento escolar, a serem disciplinados pelas instituições de ensino em seus regimentos;

É um elemento indispensável na concretização de um ensino de qualidade, isto é, que esteja compatível com os objetivos estabelecidos para a educação básica. Portanto, é um relevante instrumento para que todos possam diagnosticar as condições do processo de ensino e aprendizagem e, mediante as mesmas, estabelecer estratégias pertinentes ao sucesso do trabalho escolar.

Na escola vinculadora, segundo as coordenadoras pedagógicas, a avaliação constitui tema constante de estudo, especialmente no espaço da ATPC (Aula de Trabalho Pedagógico Coletivo).

Segundo a professora coordenadora da escola vinculadora e, em meio a um discurso oficial, os professores procuram se aperfeiçoar no sentido de diversificarem seus instrumentos de avaliação, imergindo-os numa constante reflexão sobre a eficácia das estratégias utilizadas na aprendizagem e/ou mesmo recuperação dos alunos. Neste caso, a avaliação se dá a todo o momento da aula e sua finalidade se presta a promover um ensino capaz de resultar em uma aprendizagem nos moldes que se espera de uma educação transformadora, pois se trata de um recurso indispensável em promover um ensino que assegure uma aprendizagem significativa, crítica e transformadora. Esta fala estaria mais condizente com o desejo que se pretende com a educação e, provavelmente muito menos no que se refere aos resultados práticos.

Ainda de acordo com as coordenadoras, a avaliação é concebida como um projeto coletivo em que a avaliação sistemática tem finalidade pedagógica (diagnóstico, reorientação dos rumos e ações etc.). As coordenadoras relatam, também, que durante o início do ano letivo, quando a escola inicia seus momentos de planejamento, há determinações para que os professores estejam preparados para realizarem a avaliação diagnóstica e, nesse sentido, a própria SEE/SP se encarrega de elaborar e enviar as provas para todas as séries, numa clara manifestação de que os seus professores não possuem competência para tal propósito.

Com os resultados da diagnose, a SEE/SP volta suas atenções para a avaliação formativa, através da qual homogeneiza as normas e os instrumentos a serem seguidos pelos professores para garantirem a aprendizagem dos alunos ou na elaboração dos recursos necessários a recuperação.

Na Fundação CASA seguem-se os mesmos critérios, a avaliação constitui-se como diagnóstica contínua e processual com registros constantes no diário de classe, constituindo elementos indicativos das condições escolares a serem consideradas na continuidade de estudos do aluno, após a alteração e/ou a extinção de medida socioeducativa. Todavia,

ressalta-se que estes alunos não participam do SARESP, a principal avaliação externa aplicada pela SEE/SP, suas vozes são silenciadas.

De forma acertada, enuncia Gracioli (2006, p. 53-54) que:

Certamente, os verdadeiros perigos são os que lhes impedem de ter domínio sobre a própria vida: o desemprego, o emprego precário, a exclusão escolar, a baixa escolaridade, as dificuldades de obter experiência profissional, a falta de perspectivas. O perigo é viver em uma sociedade na qual não se pode intervir, em que lhe é negado o direito de participar, uma sociedade com várias formas de abandono e de ausência de proteção social. (GRACIOLI, 2006, p. 53-54)

Compreende-se assim, que os jovens em conflito com a lei não podem ser responsabilizados sozinhos, pois ainda há um longo caminho a ser percorrido para fazer valer, efetivamente, os princípios e diretrizes da política de atendimento dos jovens socioeducandos em CI. O caminho é árduo, mas imprescindível a almejada emancipação sociocultural e a vivência da cidadania plena dessa categoria de sujeitos de direito.

A seguir, será realizada uma análise da pesquisa de campo de abordagem qualitativa, por meio de questionário a internos, entrevistas com o coordenador pedagógico, diretor da ONG que atua em parceria com esta unidade da Fundação Casa, supervisor de ensino e professores, visando levantar informações sobre o currículo em que está assentada a educação direcionada aos jovens internos. Por meio das mesmas, pretendemos estabelecer uma análise que possa fornecer respostas plausíveis sobre o impacto do referido currículo no domínio das múltiplas linguagens por esses jovens, subentendendo-se que as mesmas se fazem indispensáveis na reintegração dos socioeducandos numa melhor perspectiva de inserção na sociedade e, conseqüentemente no mundo do trabalho.

3. CAMINHOS TRILHADOS NA PESQUISA: INVESTIGANDO AS POTENCIALIDADES E FRAGILIDADES NA IMPLEMENTAÇÃO DO CURRÍCULO NA FUNDAÇÃO CASA NAS DIFERENTES VOZES

A presente pesquisa que ora está sendo apresentada e que se intitula *Políticas Públicas Educacionais do sistema de atendimento socioeducativo aos adolescentes infratores implementadas numa unidade da Fundação CASA*, teve como objetivo analisar as políticas públicas no campo da educação, estando estas, inseridas no Sistema de Atendimento Socioeducativo na Fundação CASA e, que concomitantemente pudessem estar relacionadas à proteção e formação integral de jovens em conflito com a lei.

Para tanto, o norte dessa pesquisa esteve em compreender os principais aspectos da educação desenvolvida com os internos de uma das unidades da Fundação Casa, atentando-se à pertinência do currículo nas peculiaridades vivenciadas por estes alunos. Salienta-se que ao findar da pesquisa está sendo apresentado um documento com sugestões de ações que contribuam para uma maior e necessária articulação entre o currículo e a realidade vivenciada pelo jovem, de modo a colaborar na sua reintegração à sociedade, na inserção no mercado de trabalho, bem como prosseguimento nos estudos.

O anseio pela pesquisa originou-se na busca de respostas que desafiam a realidade do contexto escolar, a presença cada vez mais numérica e significativa de alunos em conflito com a lei e em situação de risco no âmbito da escola regular e, a impotência desta instituição face às situações decorrentes da referida realidade. Circunstância esta, que conduz a um repensar sobre as políticas públicas educacionais implementadas pelo sistema de atendimento socioeducativo da Fundação CASA (Centro de Atendimento Socioeducativo ao Adolescente).

Tal fato deu origem ao objeto de estudo da presente pesquisa, atentando-se, portanto, à imprescindibilidade de uma educação que possa somar a necessidade de incluir uma aprendizagem que contemple a realidade em suas múltiplas facetas, na qual se insere o próprio espaço vivenciado pelo jovem e sua interação social, conforme se acha assegurado na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9394/96, em seu artigo 32, parágrafo II.

Este anseio por pesquisar é explicitado por Demo (1985, p. 23) quando diz:

Pesquisa é a atividade científica pela qual descobrimos a realidade. Partimos do pressuposto de que a realidade não se desvenda na superfície. Não é o que aparenta à primeira vista. Ademais, nossos esquemas explicativos nunca esgotam a realidade, porque esta é mais exuberante que aqueles. (DEMO, 1985, p.23)

Na educação, assim como em todas as ciências humanas, faz-se importante o uso da pesquisa qualitativa, o que necessariamente não implica na negligência ou desvalorização de sua dimensão quantitativa. Há de se pensar em garantir uma abordagem em que a compreensão se faça muito mais importante que a mera descrição dos fatos e fenômenos, devendo primordialmente orientar-se pela relevância científica e social conforme salienta Barbeta (2006). Mediante as contribuições de Tozoni-Reis (2010), acrescenta-se que os fenômenos educacionais necessitam ser compreendidos em todas as suas complexidades históricas, política, social e cultural.

Deste modo, a presente pesquisa esteve alicerçada em bases metodológicas de âmbito qualitativo e quantitativo, devidamente condizentes com os objetivos propostos, os quais por sua vez implicaram no emprego de técnicas necessárias a um maior aprofundamento do tema abordado, bem como no levantamento de dados. Tais técnicas fazem por necessário a utilização de instrumentos condizentes à apropriação de novas ideias, além da obtenção de informações pertinentes à realidade a ser pesquisada, o que necessariamente implicou em assegurar voz ativa a todos os atores que, direta ou indiretamente estão envolvidos no processo curricular inserido nas Políticas Públicas Educacionais no sistema da Fundação Casa.

A coleta de dados da pesquisa em um primeiro momento se realizou por meio da análise documental. O estudo se valeu de trabalhos acadêmicos que abordam a inclusão de jovens em conflito com a lei e o papel da educação na vida desses jovens. Paralelamente a esse estudo, uma análise foi realizada a partir de documentos oficiais que tratam das medidas protetivas e socioeducativas a jovens infratores. Nesse caso, foram analisadas a priori a Constituição de 1988, a Lei nº 12.594/2012, Lei nº 8.069/90 e a Lei nº 9.394/96.

Após a produção e o respaldo de um aporte teórico e documental, partiu-se para o campo. Para tanto, houve o acompanhamento dos trabalhos desenvolvidos no Conselho de Classe na escola vinculadora e, por dois dias, do trabalho da Professora Coordenadora na Fundação CASA. Ressalta-se, que a essas ações foram acrescidas a análises sobre o processo ensino e aprendizagem dos alunos internos na Fundação CASA, notadamente no que se refere à realização das entrevistas semiestruturadas, com coordenadores pedagógicos, professores, supervisor de ensino e o diretor responsável pela ONG Pastoral do Menor. Etapa esta, que também abrangeu um questionário aplicado aos socioeducandos.

Nas entrevistas semiestruturadas, as falas foram gravadas e posteriormente transcritas na íntegra. A elas soma-se a análise sistemática de planejamento das aulas ministradas na Fundação Casa, implicando no acompanhamento de reuniões de caráter pedagógico (Aula de

Trabalho Coletivo Pedagógico/ATPC) e do questionário de caracterização pessoal com perguntas abertas e fechadas aplicadas aos jovens internos.

A presente pesquisa, autorizada pela Fundação CASA de São Paulo (Portaria Normativa nº 155 /2008), pela Dirigente de Ensino (Anexo 2), pelo diretor escola vincula a Fundação CASA (Anexo 3) e pelo Juiz de Direito da Vara da Infância e Juventude da Comarca de São Paulo (Anexo 4) e submetida ao comitê de ética, Parecer número: 2.668.805 (Anexo 1), respeitou os aspectos éticos de sigilo de dados e informações entre os participantes, dentre outros aspectos analisados.

Primeiramente foi realizada uma pesquisa sobre trabalhos acadêmicos que abordam a inclusão de jovens em conflito com a lei e o papel da educação na vida destes jovens. Além disso, foi realizada análise das legislações e documentos oficiais que versam sobre a inclusão de jovens em conflito com a lei e de materiais elaborados especificamente para a educação dos internos infratores na Fundação CASA, especialmente os que buscam mediar a relação entre alunos e professores no trato da aprendizagem. Documentação que também aborda a inclusão destes jovens, enquanto aspecto relevante na ressignificação da igualdade de direitos sociais, sobretudo, no que diz respeito à desconstrução da imagem equivocada que a sociedade traz desse público. Nesse caso, foram analisadas a priori a Constituição de 1988, a Lei nº 12.594/2012, Lei nº 8.069/90 e a Lei nº 9.394/96.

Paralelo a esses estudos, buscou-se a produção de um embasamento teórico e, nesse sentido recorreu-se a obras literárias, artigos, dissertações e teses.

Isso significou recorrer ao uso da leitura como a principal técnica e, para isso guiou-se pelos procedimentos que se encontram propostos em Calado e Ferreira (2004/2005), segundo os quais o pesquisador deve-se nortear por dois momentos subsequentes: proceder à recolha dos documentos, precisando a localização das fontes, selecionando-as e atentando-se à credibilidade das mesmas; promover a análise textual, temática e interpretativa e síntese do tema analisado e discutido. Nas palavras dos autores citados acima “Para poder aplicar um determinado método de recolha de dados o investigador terá de procurar conhecê-los, mas, sobretudo, compreendê-los” (CALADO e FERREIRA, 2004/2005, p.12).

Ao buscar compreender possíveis ocorrências de aportes multidisciplinares referenciados aos múltiplos letramentos no âmbito do currículo oficial, foram observados e analisados os planejamentos das aulas ministradas pelos professores na Fundação CASA, bem como suas leituras realizadas durante o processo de ensino e aprendizagem, pois se trata de um valioso instrumento para se levantar hipóteses conforme atesta Bandeira (2010). Não

menos importante foi à análise do material didático utilizado pelos professores, que por coerência constituem uma manifestação do próprio currículo.

Mediante os elementos levantados por intermédio da literatura científica e da análise das legislações foram realizados acompanhamentos dos planejamentos das aulas feitos pelos professores, bem como de suas análises avaliativas sobre o processo ensino e aprendizagem dos alunos internos na Fundação CASA. A essa estratégia, somou-se a coleta de dados por meio de entrevistas semiestruturadas, pois Ribeiro (2008, p.128-148) salienta que a “entrevista é a técnica mais pertinente quando o pesquisador quer obter informações a respeito do seu objeto”.

No planejamento do questionário para a entrevista, houve o cuidado em obedecer algumas regras básicas que de acordo com Manzato e Santos (2012) “o principal é que possua uma lógica interna na representação exata dos objetivos e na estrutura de aplicação, tabulação e interpretação”. Logo, o roteiro foi elaborado com questões pré-definidas e sequenciais, baseadas na literatura e em marcos legais de forma a garantir a compreensão dos entrevistados, levando-se em conta o nível social e a escolaridade e também, coerência por meio de respostas rápidas, objetivas e sem haver indução.

Antes da aplicação efetiva das entrevistas e do questionário aos socioeducandos, foram feitos pré-testes entre alguns participantes que se dispuseram a colaborar na realização dos testes. Ao assim fazer, evitou-se a perda de tempo e de credibilidade, caso se constatasse algum problema grave com o questionário em fase de sua aplicabilidade. De acordo com Chagas (2000, s/p) “É importante à realização de um pré-teste porque é provável que não se consiga prever todos os problemas e/ou dúvidas que podem surgir durante a aplicação do questionário”.

A aplicação da entrevista envolveu os seguintes participantes: o Supervisor de Ensino responsável pela Fundação CASA, a coordenadora pedagógica da escola vinculadora, a coordenadora pedagógica da Fundação CASA, duas professoras que atuam na instituição e o diretor responsável pela ONG Pastoral do Menor.

A escolha destes profissionais se deu pelo fato de que são os responsáveis, diretos por todos os trabalhos de formação escolar, voltados aos socioeducandos. Chama a atenção ainda à importância de tais profissionais na definição e no uso das estratégias de ensino e aprendizagem, por meio das quais se analisa a aplicação ou não de diferentes tipos e gêneros textuais, com elevada potencialidade em formar leitores de mundo. Linguagens estas, que constituem um dos pressupostos mais importantes do currículo do Estado de São Paulo, cujo

foco volta-se primordialmente ao desenvolvimento das competências leitoras e escritoras, numa atmosfera de contextualização, ou seja, de significado para a vida do educando.

Por unanimidade aceitaram participar da pesquisa, compreendendo a importância do papel da educação desenvolvida com os internos desta unidade da Fundação Casa, atentando-se à pertinência do currículo nas peculiaridades vivenciadas por esses alunos. Ressalta-se que as entrevistas foram marcadas por telefone e, com o intuito de tornar a abordagem dos participantes da pesquisa mais natural e menos cansativa, optou-se pela realização da entrevista nos locais de trabalho: escola vinculadora, Diretoria de Ensino e na Paróquia Sagrado Coração de Jesus. Anteriormente ao início destas entrevistas, todos os participantes obtiveram ciência dos aspectos relacionados à pesquisa e assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) (Anexo 5).

Neste caminhar, soma-se a leitura e análise das informações obtidas por meio da aplicação dos questionários, com o intuito de melhor compreender a educação sobre os pilares do currículo que norteia as ações pedagógicas em sala de aula, ouvindo para tanto, a própria voz dos socioeducandos. Segundo Gil (2008, p.121) é

a técnica de investigação composta por um conjunto de questões que são submetidas a pessoas com o propósito de obter informações sobre conhecimentos, crenças, sentimentos, valores, interesses, expectativas, aspirações, temores, comportamento presente ou passado etc. (GIL, 2008, p.121)

Assim sendo, buscou-se ouvir a voz dos jovens internos que se dispusessem a participar da pesquisa por meio de questionários (impressos) com perguntas objetivas e abertas. A aplicação dos questionários envolveu 54 socioeducandos que por iniciativa própria demonstraram interesse pelo trabalho. Ressalta-se que, antes da aplicação dos questionários os socioeducandos tomaram ciência do Termo de Assentimento do Menor (Anexo 6) para que pudessem autorizar a utilização das informações fornecidas, foi ressaltado o caráter confidencial das respostas. Cumpre salientar que na coleta de dados para a entrevista com a coordenadora pedagógica da Fundação CASA e do questionário aos socioeducandos, primeiramente, o projeto de pesquisa teve que ser autorizado pelo órgão central desta instituição. Após a sua aprovação, foi agendada uma reunião na Divisão Regional da Fundação CASA em Ribeirão Preto com a presença da coordenadora do Centro de Pesquisa e Documentação da Fundação CASA (CPDOC), da Escola para Formação e Capacitação Profissional (EFCP-Fundação CASA – SP), do Diretor Regional da Fundação CASA e da diretora da Fundação CASA para a assinatura do Termo de Responsabilidade, elaboração de

cronograma para a coleta de dados e orientações. Nesta reunião foram apresentados aos presentes os objetivos e a relevância da pesquisa.

Dessa forma, em outro momento foram agendadas por telefone as entrevistas com a coordenadora pedagógica da Fundação e a aplicação do questionário. As entrevistas e a aplicação dos questionários aconteceram tranquilamente, sem intercorrências, na Fundação CASA. Salienta-se que os mesmos constituem um dos principais alicerces desta pesquisa qualitativa que, numa triangulação com a análise documental e a revisão da literatura, proporcionaram uma plataforma mais favorável a leitura da realidade pesquisada.

Na leitura de todos os dados coletados, foi seguida a proposta de Bardin (2016), segundo o qual a análise do conteúdo é concebida sob uma apreciação crítica que, ao propor extrapolar os limites da descrição, incita-se o exercício da inferência de modo a desvendar os significados que se encontram implícitos nas palavras e na realidade por elas descrita. Nas palavras de Bardin (2016, p 34) “desde que se começou a lidar com comunicações que se pretende para além dos seus significados imediatos, parecendo útil o recurso à análise do conteúdo”. Desta forma, após o levantamento empírico dos dados coletados, estes foram organizados e compendiados no formato de quadros, tabelas e gráficos, para facilitar a realização das análises e reflexões acerca da realidade relatada nas entrevistas, nos questionários. Seguidos de texto analítico e reflexivo, uma análise qualitativa dos dados organizados por categorias, de acordo com a proximidade dos temas que fazem parte da problemática da pesquisa.

Na sequência serão apresentadas as categorias utilizadas para a análise do conteúdo das entrevistas realizadas. Nos dizeres de Bardin (2016, p. 43),

A técnica consiste em classificar os diferentes elementos nas diversas gavetas segundo critérios susceptíveis de fazer surgir um sentido capaz de introduzir alguma ordem na confusão inicial. É evidente que tudo depende, no momento da escolha dos critérios de classificação, daquilo que se procura ou se espera encontrar. (BARDIN, 2016, p. 43).

Por isto, para escolher as categorias apresentadas, seguiram-se criteriosamente os temas pesquisados.

3.1 A compreensão dos participantes em relação à permanência do currículo nas peculiaridades vivenciadas pelos socioeducandos

Neste momento, as entrevistas estiveram centradas em personagens que se fazem fundamentais para qualquer análise sobre a educação desenvolvida com jovens internos,

notadamente no que se refere a alguns de seus aspectos profundamente relacionados com a questão curricular. Essa etapa teve início na entrevista com o responsável pela ONG Pastoral do Menor e, a exemplo das demais, se pautou na metodologia e cuidados já descritos anteriormente.

3.1.1 Do diretor da Pastoral do Menor: papel da Pastoral do Menor no cenário das Políticas Públicas Educacionais implementadas na Fundação CASA

Sobre as questões que nortearam a entrevista com o responsável pela ONG Pastoral do Menor, as mesmas foram agrupadas segundo as seguintes categorias de análise:

QUADRO 1 – Categorias de análise das questões direcionadas ao Diretor da ONG Pastoral do Menor

Categorias de análise	Questões da entrevista
Papel da Pastoral do Menor no cenário das políticas públicas e educacionais	1
Respeito e valorização da pluralidade religiosa	3
Pertinência do currículo e as possibilidades proporcionadas à inserção no mercado de trabalho e a continuidade dos estudos.	2, 4 e 5
Conhecimento sobre o currículo trabalhado pelos professores	6
Formação intelectual e atitudinal: complementares ou sobrepostas?	7
Valorização da cultura juvenil, bem como a valorização da criatividade e da criticidade	8
Possibilidades de construir um projeto de vida	9

Pretendendo compreender o papel desempenhado pela Pastoral do Menor dentro das Políticas Públicas Educacionais, foi possível observar a relevância da gestão compartilhada para a participação das esferas públicas na oferta e manutenção do Ensino Básico aos socioeducandos, que ao mesmo tempo fornece instrumentos indispensáveis à fiscalização quanto ao cumprimento de suas responsabilidades. No âmbito desse contexto, assiste-se uma terceirização de alguns serviços pertinentes à organização e administração da Fundação CASA sob a responsabilidade da ONG Pastoral do Menor. Nas palavras do diretor da ONG, “nós temos um trabalho que a gente dá o nome de gestão compartilhada. É Estado e sociedade civil junto, trabalhando nesse contato com o adolescente nessa ressocialização”. Sobre esta relação o diretor da ONG enfatiza,

Então, veja bem é um trabalho integrado, gestão compartilhada o Estado repassa os recursos para cada setor para cada área e nós administramos tanto a área administrativa, área pedagógica, área psicossocial, área da saúde, área

alimentação, área transporte aqui é muita responsabilidade. . (DIRETOR DA ONG PASTORAL DO MENOR)

O acesso e permanência a um ensino de qualidade é indispensável na formação do jovem ao seu preparo para o pleno exercício da cidadania, que por sua vez constitui no fio condutor da democracia, aqui entendida num modelo de gestão compartilhada que busca se legitimar ao atender plenamente às aspirações dos diferentes segmentos sociais, sobretudo daqueles que atualmente encontram-se marginalizados. O diretor da ONG enfatiza,

A ONG Pastoral do Menor é um organismo da Conferência Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB). Surgiu em São Paulo, na década de 70, com os trabalhos de Dom Luciano Mendes. Tem como missão “promover e defender a vida de crianças e adolescentes empobrecidos e em situação de risco pessoal e/ou social desrespeitados em seus direitos fundamentais” (Princípios e Diretrizes da CNBB). Portanto, imbuída pelos dogmas católicos. (DIRETOR DA ONG PASTORAL DO MENOR)

Mas, certo de que a laicidade do Estado é um dos instrumentos que contribuem para assegurar a democracia numa sociedade, há de se pensar em ações coerentes com a diversidade religiosa. Mesmo porque uma educação plena e independente da orientação religiosa vai ao encontro do IV princípio norteador dos Direitos Humanos, que estabelece em seu Art. 3º, o respeito e tolerância à pluralidade religiosa. Buscando compreender a formação plena desses jovens, levando em consideração a pluralidade religiosa observa-se a preocupação do diretor da ONG em propiciar aos socioeducandos diferentes orientações,

O projeto que dão o nome de "Programas das Resistências Religiosas" o PAR. Dentro desse PAR é dado a oportunidade de outros seguimentos religiosos para atender à religiosidade do menino. Então, quando tem esses momentos de reflexão de culto o menino vai naquilo que ele se identifica, naquilo que pertence a ele, é respeitado. Assim, em primeiro lugar sempre foi dialogado pra respeitar o credo do menino, apesar de que muitos não tiveram credo, não tiveram uma formação. Às vezes vem de pais que vem de um vínculo religioso, mas eles mesmos nunca tiveram. Então, é o momento de você tentar dar a eles ou aquilo que não tiveram ou a oportunidade de conhecer para que possam sair de lá tendo essa participação. A gente respeita muito a religiosidade de cada um, apresenta a convencional que no caso da Pastoral do Menor está ligado à fé católica. Mas, a gente respeita tanto os evangélicos, espíritas e outros grupos que participam. Sempre foram respeitados. (DIRETOR DA ONG PASTORAL DO MENOR)

Infere-se, portanto, que os trabalhos são alicerçados em atividades reflexivas, autoconhecimento, de se colocar no lugar do outro, de compartilhar, de reconhecer o papel dos outros na realização dos sonhos de uma pessoa e, principalmente, de reconhecerem que não existe uma hierarquização de religião, pois cada contribuição tem a sua importância e são

essenciais para a construção de um mundo igualitário, de igual oportunidade a todos independentemente de sua religião.

No que se refere a compreender e analisar a pertinência do currículo e as possibilidades proporcionadas ao socioeducando para a sua inserção no mercado de trabalho e a continuidade dos estudos, o diretor da ONG relata que é assegurado ao jovem uma formação compatível ao exercício da cidadania, estando a mesma dotada de meios que lhe possibilita progredir no trabalho e nos estudos posteriores. Mas, concomitantemente ele afirma não conhecer o currículo e que todo o acompanhamento das ações educativas desenvolvidas pela escola vinculadora, cabe somente à coordenadora da instituição responder. Já sobre as ações educativas desenvolvidas pelos educadores contratados pela ONG, as mesmas são acompanhadas pelo diretor,

Detalhes da parte da escola vinculada talvez eu não vou saber responder mais detalhes firmado ai. Eu acho que é nossa coordenadora pedagógica que ta ali dentro com eles, vai ter mais condições de responder melhor essa pergunta. **Nós cumprimos uma ordem** de trazer a escola vinculadora pra aplicar o ensino formal, nós não damos o ensino formal é a escola que dá. Existe um acompanhamento pela nossa coordenadora pedagógica, que talvez ela tenha condição de passar isso a você assim de uma maneira mais transparente. (DIRETOR DA ONG PASTORAL DO MENOR, **grifo nosso**)

Depreende-se, assim, no relato do diretor da ONG, que esse modelo de organização e gestão compartilhada se identifica por uma hierarquia de cargos e funções, a partir da qual é estabelecida uma divisão do trabalho, além de uma relação de subordinação, isto é, mediante um conjunto de normas e regras, a faculdade de decisão encontra-se limitada nos poderes centrais. Portanto, é evidente que pouco se valoriza o trabalho em rede, de forma com que todos da Fundação, da escola vinculadora e da ONG Pastoral do Menor possam estabelecer objetivos comuns, para coletivamente participar das discussões e decisões sobre a formação plena destes jovens. Além disso, ainda observa-se na estrutura interna, certa hierarquização nas decisões.

Subentende-se, portanto, que a instituição não tem medido esforços para cumprir os seus objetivos, embora seus resultados ainda sejam modestos, porém não desprezíveis. Muitos de seus socioeducandos não concluem o Ensino Básico ou concluem com uma formação aquém do que se espera para o Ensino Básico, no entanto, não se pode menosprezar a incorporação de valores imprescindíveis à formação humana. Para o diretor da ONG:

Não se constituiu ainda ,infelizmente, um plano pedagógico, vamos dizer assim socioeducativa. A questão socioeducativa é muito pouco conhecida

nessa cultura educacional, não se sabe o que é isso. DIRETOR DA ONG PASTORAL DO MENOR)

Mas, a respeito do impacto do currículo oferecido para o desenvolvimento do socioeducando, percebe-se que não há preocupação do diretor da ONG em conhecê-lo ou em até mesmo estudá-lo para que possa haver uma articulação entre os trabalhos realizados pelos professores da escola vinculadora e os trabalhos dos educadores e pedagogas contratados pela ONG Pastoral do Menor.

Diante da falta de articulação e desconhecimento do currículo, o trabalho em rede visando à proteção e formação integral do socioeducando ainda está longe do ideal de formação desses jovens.

Com relação à formação intelectual e atitudinal, o diretor da ONG relatou uma situação preocupante: “se não fosse pela Pastoral talvez não teria chegado onde cheguei. Então, a Pastoral foi pra eles um berço, uma oportunidade que deu outro olhar, outra visão da realidade que eles estavam precisando ter da vida”. A partir deste relato evidencia-se que a formação acadêmica é colocada em segundo plano, uma vez que os jovens têm seu comportamento orientado por princípios, regras e valores conforme os princípios regidos pela instituição CASA e pelas próprias ações desenvolvidas pela ONG. Nesse contexto, o processo de desenvolvimento dos jovens internos faz-se por meio de uma estreita e tênue articulação entre as dimensões intelectual e afetiva:

Eu acredito que sim, porque inclusive a gente teve menino que passou em Enem, conseguiram ter um avanço nessa proposta. Sem falar que alguns depois que saíram vão dizer assim pra gente: “se não fosse pela pastoral talvez não teria chegado onde cheguei”. Então, a pastoral foi pra eles um berço, uma oportunidade que deu outro olhar, outra visão da realidade que eles estavam precisando ter da vida. (DIRETOR DA ONG PASTORAL DO MENOR)

Como mencionado anteriormente, no relato do diretor observa-se demasiada ênfase dada às dimensões comportamental e a atitudinal, estando num segundo plano, a dimensão conceitual que se encontra preconizada no currículo e que deve ser trabalhada pelos professores da escola vinculadora. Reforça-se, portanto, a urgente necessidade de promover entre todos os agentes responsáveis pela formação dos sócioeducandos, maior articulação e interdisciplinaridade nas ações educativas. Se atendidas satisfatoriamente todas as dimensões da formação humana e escolar, criam-se mecanismos capazes de estimular os socioeducandos a construir significados e dar sentido ao que aprendem. Por conseguinte, essa condição

tende a possibilitar o crescimento desses jovens sob o aspecto pessoal, conseqüentemente favorecendo a sua ressocialização.

Buscando compreender a valorização da cultura juvenil, bem como a valorização da criatividade e da criticidade inseridas nas ações educativas desenvolvidas na Fundação CASA, relatos do diretor da ONG permitem afirmar que as ações educativas desenvolvidas pelos seus educadores instigam os jovens a repensarem-se como sujeitos socioculturais, permitindo-lhes perceber e avaliar os códigos, normas e valores sob o viés da justiça, do respeito mútuo e da liberdade. Se de fato atendido, tal processo valoriza o diálogo e a argumentação enquanto promotores de uma educação calcada na diferença para a igualdade, desenvolvida sob os preceitos da ética, criticidade, autonomia e liberdade.

Abre-se, deste modo, uma responsabilidade que necessita ser compartilhada por todos os atores educacionais que, em comum lidam com a formação dos sócioeducandos. Juntos, há de se compreender e reconhecer nesses jovens suas singularidades e potencialidades, e aprender a lidar com a diversidade, ou seja, considerá-los sujeitos de direitos e construtores de cultura, como deve ser, mas também colaborar para que sejam protagonistas na sociedade de maneira autônoma, ética e cidadã. Para tanto, é imprescindível obter uma visão que busca várias formas de “aprender viver e conviver”, pois o mundo atual requer uma reflexão maior e mais aprofundada sobre o resultado de nossa ação, necessitando uma discussão mais depurada dessas ações conectadas.

Mediante o exposto acima, conclui-se que é certo que as culturas juvenis são e devem ser discutidas no interior da linguagem em que se edifica a própria educação, que não se limita aos muros de uma escola, pois dela também fazem parte outros agentes sociais, tal como a ONG Pastoral do Menor. Entretanto, essa situação resulta na necessidade de cada instituição construir sua identidade, de tal modo que esteja decidida sobre o que deverá ensinar aos seus socioeducandos, tendo em vista que individualmente não é possível atender à cultura em sua plenitude. Essa escolha, a qual resulta numa seleção, deve implicar na necessidade de se atentar às condições em que a vivência se materializa no interior da instituição, de modo que se espera que a condição humana seja concebida como o norte do processo pedagógico. Para tanto, cumpre à instituição proporcionar condições para que todos os seus jovens possam se instrumentalizar sob a condição de sujeitos históricos e culturais.

Esta possibilidade concretiza-se no exemplo do trabalho em grupo e em parceria, pautado na perspectiva de aprendizagem em rede, por meio do trabalho colaborativo, compartilhado e coletivamente significativo que este tipo de aprendizagem pode ocorrer. No entanto, esta vivência de aprendizagem não é algo simples, pois no trabalho colaborativo as

pessoas e suas instituições expõem suas limitações (provisórias), suas potencialidades e o grau de abertura para a negociação de significados entre os componentes do grupo. Existe o confronto de ideias, que exige o exercício de relacionamento, de abertura, tolerância e a convivência com os diferentes, assim como o diálogo com o outro e consigo mesmo. É neste processo de aprender coletivamente que todos podem se fortalecer na sua singularidade, pois conforme salienta Freitas (2014, p.24) “as culturas humanas estão em constante processo de transformação e ressignificação pela sua coletividade, estando sujeitas a interferências externas. Em decorrência desse processo, essa mesma coletividade interpreta e significa o mundo”.

Contudo, pautando-se nos dizeres do responsável pela ONG, percebe-se novamente a exaltação ao trabalho dos educadores por ela contratados: “Acho que a ação que aconteceu com eles, pela equipe nossa, nossos educadores deu a eles esse olhar de ver o outro lado da vida e dar essa chance pra eles”. O diretor da ONG pouco relata sobre o trabalho realizado pelos professores da escola vinculadora, de modo que praticamente não se informa sobre o mesmo. Não reconhece o currículo como um instrumento que possibilita aos socioeducandos a percepção do processo de transformação, de forma que possam articular o que foi ensinado sob a influência dessa concepção, que podem avançar em relação a eles mesmos, construindo conhecimento, partindo do concreto para o abstrato, ou seja, da cultura popular para os conhecimentos mais elaborados, como o científico, ocorrendo desse modo, a aprendizagem significativa possibilitando a inserção e a participação social do socioeducandos. Conforme relato do diretor da ONG o jovem infrator:

quando está nesse mundo ele vive uma situação de mentira, ele cria... ele é criado no mundo de mentira, uma ilusão de que ele vai ser rico, que o mundo do tráfico é da riqueza. É induzido a uma realidade de que aquilo ali é bom.
(DIRETOR DA ONG PASTORAL DO MENOR)

Por isso, ao chegar à Fundação CASA não acredita que há possibilidade de uma vida fora da criminalidade, mas com o passar do tempo começam a perceber que viviam apenas em uma fábula, em um mundo de faz de conta e buscam um recomeçar, mas não acreditam em suas potencialidades e para piorar sentem-se extremamente desacreditados/excluídos pela sociedade em geral.

Não obstante, aos poucos vão interagindo e participando de todos os projetos e programas propostos pela Fundação, pela ONG e pela escola vinculadora, redescobrem suas potencialidades e começam a redesenhar seus projetos de vidas. O diretor faz uma analogia da

Fundação CASA à UTI hospitalar que “funciona 24 horas, 365 dias no ano com todas as especialidades possíveis para salvar uma vida”. Para ele o jovem que lá se encontra precisa de toda a atenção e a aceitação dos profissionais envolvidos no processo socioeducativo. No entendimento de Freire (2003, p. 12),

A superposição do processo educativo, a que igualmente nos referimos mais a vagar e que vem caracterizando o nosso agir educacional e fazendo-o verbalista, nocional, implica também uma atitude: a rigidamente autoritária, perigosamente acrítica, vertical, “**assistenciadora**”. (FREIRE, 2003, p. 12, **grifo nosso**)

Henry Giroux (1997) propõe para a transformação da realidade educativa uma pedagogia radical em que as ações pedagógicas superem a burocracia e as imposições da classe dominante, ou seja, o verdadeiro professor é aquele que se coloca como promotor de situações que instiguem os socioeducandos a uma aprendizagem revestida de maior criticidade e autonomia. Uma pessoa que tenha capacidade de compreender o aluno nas suas potencialidades e dificuldades, propondo para estas últimas, alternativas que o leve à superação.

Portanto, o socioeducando tem de ser concebido como o elemento norteador de todas as políticas públicas educacionais. Diferente da concepção tradicional, as ações educativas devem se articular a uma aprendizagem que valorize as experiências e os conhecimentos do socioeducando e, certo de que ele possui total capacidade de aprimorar e construir novos saberes conduza-o a um estágio de criticidade e de autonomia, isto é, a uma situação em que ele seja capaz de aprender a aprender por si mesmo e possa ter condições de construir seu projeto de vida e realmente efetivá-lo para a sua transformação enquanto sujeito de direitos.

A seguir será explanado o quadro dividido por categorias temáticas seguido da análise após a realização das entrevistas semiestruturadas com as coordenadoras da escola vinculadora e da coordenadora da Fundação CASA.

3.1.2 Das coordenadoras da escola vinculadora e da Fundação CASA: articulação na construção e na significação da existência humana

A exemplo da estratégia metodológica aplicada na entrevista com o responsável pela ONG Pastoral do Menor, as questões feitas às professoras coordenadoras pedagógicas, foram agrupadas em categorias de análise, conforme quadro abaixo.

QUADRO 2 – Categorias de análise das questões direcionadas a coordenadora pedagógica da escola vinculadora e a coordenadora pedagógica da Fundação CASA.

Categorias de análise	Questões da entrevista
Fomentação da formação continuada aos professores que atuam na Fundação CASA	2,11,13,14
Currículo: ação e autonomia	3,15,17
Gestão curricular	1,4,12
Organização das turmas de alunos na Fundação CASA	5
Critérios para a contratação dos professores	6,7
Articulação na construção e na significação da existência humana	8,9
Currículo e avaliação: um diálogo necessário	10
Cultura juvenil: um aporte curricular	16
Impacto da formação continuada e acompanhamento do trabalho desenvolvimento na Fundação CASA	18

A ATPC (Aula de Trabalho Pedagógico Coletivo), na rede pública estadual paulista é o espaço de formação continuada do professor. O Professor Coordenador-Pedagógico é o responsável por criar situações formativas. As horas de ATPC já estão previstas na carga horária de trabalho docente, de acordo com a quantidade de aulas ministradas, além das ATPL (Aula de Trabalho Pedagógico Livre) que podem ser realizadas fora da escola. (Costa, 2016, p. 02).

Mediante os dados levantados e os dizeres das Coordenadoras foi possível constatar a ATPC enquanto espaço de formação: trocas de experiências, estudos, apoio e colaboração entre os pares se faz com frequência apenas na escola vinculadora. Todavia, na Fundação CASA, de acordo com a Coordenadora Pedagógica da Fundação, em 2018 este espaço formativo não ocorreu. Nesse contexto, é preciso resgatar a fala da coordenadora “rotina apertada que a gente tem: escola de manhã pronto deu o término, deu o fim da escola acabou. É outra realidade no período da tarde, é outra dinâmica”. Segundo a coordenadora da escola vinculadora os professores que ministram aulas no CI (Centro de Internação) recebem a mesma formação que os professores da escola regular. Uma vez por mês é realizado uma ATPC que atenda as especificidades do trabalho pedagógico desenvolvido na Fundação.

Em se tratando de formação continuada, o currículo deve ocupar papel estratégico. Sob esta questão, a coordenadora da escola vinculadora ressaltou que os estudos sobre o currículo foram feitos apenas no período de sua implementação, hoje não mais: “Estudo há muito tempo que a gente não faz, porque no período de implantação já foi, porque eu acho que o currículo já tá posto, já tá em processo até de acabar vamos pensar assim”. No entanto, a fala da coordenadora se opõe aos estudos de Fragelli e Cardoso (2011), os quais asseguram

em seus dizeres que o currículo revestido de uma contextualidade capaz de gerar aprendizagens significativas, requer ser objeto de frequente estudo e reflexão, pautando-se na sua releitura e adequação à realidade sobre a aprendizagem escolar.

Entre os temas trabalhados enfatiza que a interdisciplinaridade, as competências leitoras e escritoras são estudadas com maior ênfase, principalmente por meio dos projetos que são realizados durante o ano. Ressaltou os projetos Cidadania, Feira de Ciências e a construção de um livro, no qual a coordenadora busca destacar o trato com aspectos como a interdisciplinaridade nas ações educativas, o estímulo e a construção de significados. Ações estas, que segundo a coordenadora buscam dar sentido ao que os jovens aprendem, possibilitando o crescimento no aspecto pessoal e, conseqüentemente favorecendo a socialização.

De acordo com a coordenadora pedagógica da escola vinculadora, houve um tempo em que era realizada ATPC nuclear na Diretoria de Ensino para os professores da Fundação CASA. Os PCNPs (Professor Coordenador de Núcleo Pedagógico) sentavam com o professor da sua área para juntos conhecem a realidade do sistema prisional e das medidas socioeducativas e, com isso subsidiar as ações em sala de aula. Hoje, apenas um PCNP conhece a realidade prisional, mas não participa das ATPCs. A coordenadora também aborda a ausência de cursos oferecidos pela Escola de Formação, pois em todo o seu tempo de existência, somente no ano de 2018 proporcionou um curso específico ao sistema prisional.

A respeito dos momentos de troca de experiência entre os professores que ministram aulas na Fundação CASA, ficou explícito que há organizações, por parte da coordenação da escola vinculadora, de tempo e espaço para articulações metodológicas e estudos, porém, a coordenadora pedagógica da Fundação CASA ressaltou que no ano de 2018 essas reuniões foram escassas devido ao acúmulo de trabalho e complexidades enfrentadas no dia-a-dia da instituição.

Tais relatos trazem à reflexão as atribuições desafiadoras da função assumida pelo professor coordenador, e a escassez dos cursos de formação continuada que atenda as especificidades pedagógicas do trabalho com alunos que se encontram em medidas socioeducativas. Denota-se também, a existência de uma tênue articulação entre as ações das duas professoras pedagógicas, provavelmente proporcionada por uma sobrecarga de afazeres burocráticos e até mesmo de funções.

Os dados coletados permitem afirmar que os professores da Fundação CASA têm autonomia limitada no processo ensino e aprendizagem e são subsidiados pelas coordenadoras pedagógicas, por meio de formação continuada em ATPC, principalmente pela coordenadora

da escola vinculadora. De modo que possam contextualizar a aprendizagem, conectando ao que está previsto no currículo, a realidade imediata no espaço e no tempo do socioeducando.

Conforme se encontra preconizado no Documento Orientador Conjunto SEE/CGEB Fundação CASA/Gerência Escolar nº 1 (2ª VERSÃO, atualizada em 08/2017, p. 32)

Independente da estratégia e do material utilizado deve-se primar pela autonomia da atuação docente no processo de ensino e aprendizagem. Por outro lado, é fundamental subsidiar o professor, por meio de formação. (SÃO PAULO, 2017)

Mas, as coordenadoras pontuam que deve haver cuidado ao selecionarem os textos, pois os professores devem seguir o currículo e atentarem ao fato de que alguns textos podem fazer apologia ao crime, à violência. Salientam também que toda atividade diferenciada deve ser muito bem planejada e passar pelos agentes de segurança que irão permitir ou não. Sendo assim, há uma autonomia relativizada. No que se refere às produções textuais, as coordenadoras sublinham que é possibilitado aos socioeducandos o uso das diferentes linguagens para que explorem suas criatividade e exponham sua visão de mundo por meio da música, da imagem, da dança. Mas, ainda assim, o trabalho docente se coloca sob o jugo de instâncias superiores.

Contudo, é importante sublinhar que a prática, tal como as coordenadoras dizem estar alinhados os seus professores, requer por parte dos mesmos, um profundo conhecimento sobre o conceito e relevância do currículo no âmbito do processo de ensino e aprendizagem, numa realidade marcada por profundas diferenças e contradições. Caso contrário, corre-se o risco de que as ações citadas sirvam apenas para preenchimento de cobranças e questões meramente burocráticas. Com isso, infere-se que o estudo do currículo e de seus elementos estruturantes, deve ser uma constante nos espaços de formação, conforme já exposto anteriormente.

O permanente estudo e análise do currículo tende a promover mudanças na concepção de ensino e de aprendizagem. Espera-se assim, o exercício reflexivo por parte dos professores, quanto à gestão de sala, da ação e da autonomia. Ingredientes estes, vitais para uma prática em sala de aula que, no trato dos diferentes tipos de linguagens e seus textos, não se restrinja apenas aos processos de codificação e decodificação. Afinal, a ênfase na função social da linguagem demanda novos paradigmas, métodos e conteúdos que necessitam perpassar por profundos estudos de natureza curricular.

Por essa razão, o currículo tem ocupado atualmente um espaço singular e essencial no contexto da educação. Tamanha é a sua relevância na prática pedagógica, que os resultados de aprendizagem dos alunos podem revelar a sua pertinência ou inadequação, traduzindo-se no

sucesso ou fracasso escolar. E, sob este aspecto frisa-se novamente que o seu estudo deve ser uma prática permanente nos espaços de formação do professor.

Para tanto, as coordenadoras relatam que acompanham as adequações dos objetivos, conteúdos e atividades trabalhadas pelos professores. A coordenadora da escola vinculadora além de acompanhar, auxilia os professores no planejamento de suas aulas e seleção de textos e materiais complementares. Todavia, há de se pensar sobre essa intervenção, para que coordenação e professores tenham a condição de fazer do currículo, o fio condutor de suas ações e, não como um instrumento com função meramente burocrática.

Quanto ao trabalho pedagógico e ao material curricular trabalhado com os socioeducandos, as coordenadoras pedagógicas divergem. Para a coordenadora pedagógica da Fundação, o trabalho em si não difere da escola regular, porque segue o currículo do Estado e faz uso de material complementar para atender os alunos com defasagens. Para ela, o CA (Caderno do Aluno), em todos os componentes curriculares, é um material de apoio que possibilita aos socioeducandos prosseguirem os estudos na escola regular, tão logo seja extinta a medida socioeducativa.

Já a coordenadora da escola vinculadora enfatiza que o trabalho pedagógico na Fundação é diferenciado e que, isso deve ser uma preocupação constante, devido às particularidades inerentes ao local. Segundo a coordenadora, não é possível que as sequências didáticas propostas no CA sejam contempladas adequadamente na Fundação CASA, devido às restrições de segurança e por escassez de material e, por não haver local adequado para as aulas. Traz como exemplo um experimento de Química ou Física que requer um laboratório e produtos químicos que, na Fundação se torna impossível pelas condições físicas e restrição de materiais. Logo, a parte mais importante da aula não é realizada.

Além da grande rotatividade de alunos, e por muitos destes estarem fora da escola antes da reclusão, os socioeducandos apresentam defasagens que precisam ser sanadas. Pesquisas, lições extraclasse, uso da internet para abordar os gêneros digitais não acontecem. Fatos estes, que tornam inexecutável a utilização do CA. Para a coordenadora da escola vinculadora, a gestão curricular deveria ser por meio da pedagogia de projetos, como é feito no CAIP (Centro de Internação Provisória).

Mediante os dados coletados, compreende-se o quão importante é o acompanhamento do coordenador na gestão curricular, para que enquanto parceiro dos professores, ele possa auxiliá-los no (re)planejamento de suas aulas, no uso de metodologias e recursos diversificados em sala de aula, bem como avaliar e, sempre que necessário, intervir no sentido de buscar junto com os docentes, novas e necessárias alternativas de aprendizagem.

E, assim possibilitar aos socioeducandos desenvolverem suas capacidades de aprender, significando que o ensino deve buscar constituir habilidades cognitivas capazes de serem aplicadas em situações diferentes daquelas em que se deu a aprendizagem, reforçando a ideia de uma aprendizagem que se aplique na vida real e não somente no contexto da sala de aula.

De acordo com o artigo 6º do ECA,

Na interpretação desta Lei levar-se-ão em conta os fins sociais a que ela se dirige, as exigências do bem comum, os direitos e deveres individuais e coletivos, e a condição peculiar da criança e do adolescente como pessoas em desenvolvimento.

Para a coordenadora pedagógica da Fundação CASA,

Essas atividades são planejadas visando totalmente à formação deles, é um trabalho todo planejado visando oferecer o atendimento integral a ele não só para ocupar tempo. Na Fundação por um tempo foi dar qualquer coisa para o menino fazer, para ocupar tempo, para passar o tempo. Hoje, as atividades são muito estruturadas dentro da Fundação CASA.

Sendo assim, não se pode ter negado ao socioeducando o direito de compreender o significado das ciências, das linguagens e das artes. O aprender a aprender deve ser significativo e não mecanicista, ou seja, uma formação para a cidadania e não meramente ocupar o tempo e gastar a energia dos internos.

Mas, o currículo demanda outros aspectos e condições com elevado potencial em impactar a aprendizagem dos alunos. No que tange à gestão de sala, segundo relatos da professora coordenadora da Fundação CASA, há uma organização diferente da que comumente ocorre nas escolas da rede oficial. As turmas de alunos internos na Fundação CASA são formadas da seguinte forma: multisseriação (sexto ano e sétimo ano), uma turma de oitavo e uma de nono ano, uma turma de primeiro ano do Ensino Médio e uma turma multisseriada de segunda e terceira série do Ensino Médio. Hoje, o Centro de Internação conta com cinco salas de aula no período matutino. Há, portanto, mais um desafio a ser enfrentado pelo professor, tendo em vista as suas condições de trabalho.

O espaço físico deixa a desejar. As salas de aulas são pequenas, mal ventiladas e com pouca iluminação, as cadeiras adaptadas com apoio para o caderno, não há mesa para o professor e a lousa é pequena. A sala da turma multisseriada 6º/7ºano, composta por vinte e um alunos, era um refeitório e, portanto, constituída por bancos e mesas de cimento, com uma lousa pequena. Toda essa realidade confere grandes dificuldades ao ensino e a aprendizagem dos alunos, fato este, reconhecido pelas coordenadoras.

De acordo com a coordenadora pedagógica da escola vinculadora a escola ofereceu em fevereiro de 2018 uma lousa branca e de grande dimensão, para então substituir a pequena que lá se encontrava. Mas, somente foi instalada depois de muita insistência. “Foi preciso à turma vir de São Paulo e eu reclamei, ai colocaram a lousa, porque lá existe prioridade disso, prioridade daquilo e não colocaram a lousa”. Estas mesmas salas no período da tarde são usadas para os cursos de iniciação profissional.

Até então, toda a realidade constatada nas falas das coordenadoras nos conduzem a uma reflexão sobre os significados das palavras cidadania, proteção, ensino e qualidade. Palavras indispensáveis quando se pensa em assegurar condições pedagógicas, físicas e de material que, convertidas numa aprendizagem eficiente, possibilite trilhar caminhos para uma sociedade em que se possa viver em harmonia e buscar soluções para os seus grandes problemas.

Mas, a manutenção de um ensino em condições precárias não estaria inviabilizando esse projeto e, de maneira implícita, não estaria contribuindo enormemente para a exclusão destes jovens? Tal aspecto não seria resultado do distanciamento do desejo em diminuir os índices de violência, que levam milhões de jovens à morte? São questões que, segundo relatos das professoras coordenadoras, necessitam de respostas, para que contribuições surjam no sentido de aprimorar o trabalho educativo desenvolvido pela Fundação CASA.

As dificuldades até então descritas, denota haver certo distanciamento entre a realidade e o discurso oficial da SEE/SP, veiculado nas mídias. O Governo paulista afirma primar pela melhoria da qualidade da educação e, para tanto divulga não medir esforços em implementar um conjunto de políticas públicas dotadas de grandes investimentos na gestão de recursos humanos e financeiros, estando o foco sempre orientado nas necessidades de aprendizagem do aluno. Entende a SEE/SP, que uma educação pautada no domínio de habilidades capazes de levar o jovem a aprender a aprender é indispensável a uma formação capaz de lhe conduzir ao sadio exercício da cidadania e por conseguinte, capaz de usufruir de todas as conquistas no campo do trabalho, da política e da economia. Mas, entre esse discurso e a realidade observada em sala de aula, há uma distância que necessita ser estreitada.

No que se refere aos critérios adotados pela SEE/SP, quanto à contratação dos professores que atuam na Fundação, constatou-se que é realizada a partir de um perfil e deve ser observado o disposto nas normativas sobre contratação de professores: Lei Complementar nº 1093/2009 (categoria O), alterada pela Lei Complementar nº 1277/2015, Lei Complementar 1010/07 (categoria F).

De acordo com a coordenadora pedagógica da escola vinculadora, no final do ano a SEE/SP abre o processo para inscrição de professores interessados em atuar no sistema prisional. Estes professores devem entregar um projeto à escola vinculadora e agendar uma entrevista. Para esta entrevista é formada uma comissão: diretor e coordenador pedagógico da escola vinculadora, coordenadora pedagógica da Fundação e o supervisor de ensino responsável pela Fundação. Analisam o projeto e o perfil do professor. Mas, por via de regra, acabam optando sempre pela recondução dos professores. A fala da coordenadora pedagógica da escola vinculadora esclarece ainda que a contratação dos professores para ministrarem aula na Fundação é por

Perfil, no final do ano tem que abrir o processo pra inscrição pros professores pra atuar no sistema prisional e existe perfil pra isso. Não há rotatividade de professores. Os professores que já estão, podem ser contratados novamente quando tem uma boa avaliação. Temos uma turma boa e esse ano graças a Célia, porque muitos tiveram o contrato encerrado e se encontrariam na duzentena, conseguiu recolocá-los porque senão nós estaríamos num desespero. O tipo de professor que aparece aqui você sabe que ele não vai ficar dois dias, pois não atende ao perfil.
(COORDENADORA PEDAGÓGICA DA ESCOLA)

A cada três meses os professores contratados passam por uma avaliação de desempenho, realizada por esta mesma comissão e, caso obtenham um bom resultado, podem ser contratados (São Paulo, 2017, p. 27). A coordenadora da escola vinculadora salienta que por meio de intervenção feita pela supervisão de ensino da Diretoria Regional de Ensino da Região, os professores que atuam na Fundação CASA não foram submetidos ao regime de duzentena⁴, hoje quarentena, para que então não fossem impedidos de serem contratados, evitando com isso haver rotatividade no quadro docente, algo prejudicial à formação dos socioeducandos.

Diante do exposto pelas coordenadoras, foi possível observar que a valorização do perfil do professor, gostar de executar projetos, querer e gostar de trabalhar com esse público, tornou-se o principal critério, uma vez que o trabalho com alunos que se encontram no sistema socioeducativo exige do docente não só habilitação profissional, mas características peculiares para que possa atender às especificidades pedagógicas deste trabalho. A formação é permanente e se faz nas ATPCs. De fato, seria a primeira opção desses profissionais, trabalhar

⁴ A Duzentena foi estabelecida pela Resolução SE - 68, de 01 de outubro de 2009, que em seu artigo 6º determina que o professor contratado temporariamente aguarde 200 dias para ser contratado novamente pelo Estado, após um ciclo de aulas em escola estadual (por três anos letivos). Isso porque o trabalho é de caráter temporário – exigindo espaço de tempo entre um ciclo de contratação e outro. Este prazo foi alterado para 40 dias (quarentena) por meio da Lei Complementar 71 de 14 de dezembro de 2011. Disponível em: <<http://www.educacao.sp.gov.br/>>. Acesso em: 02 fev. 2019.

com esse público e nas condições estabelecidas pela gestão da Fundação CASA? Fica aqui esta indagação, já que a legislação não permite a contratação de professores efetivos para atuarem na Fundação CASA e a escola vinculadora não pode ser PEI (Programa Ensino Integral) (São Paulo, 2017, p. 12).

Com o intuito de entender a articulação entre o trabalho realizado na Fundação e a escola vinculadora, que viabiliza ao socioeducando um planejamento para a transformação de sua realidade para a construção e significação da existência humana, ou seja, um projeto de vida que lhe permita recriar sua história, as coordenadoras foram unânimes em reconhecer os benefícios dessa junção.

Segundo as coordenadoras, quando os adolescentes chegam à Fundação trazem o rótulo da incapacidade, mas com o tempo e aos poucos engajam-se em todas as atividades propostas e de forma surpreendente superam suas dificuldades e traçam novos caminhos. Todavia, a ocorrência de um número expressivo de socioeducandos em situação de reincidência, demonstra que tal leitura não pode ser generalizada. Além disso, segundo relato da própria coordenadora da Fundação CASA, há alunos que quando a eles é possibilitada atividade com desenho, suas produções fazem apologia ao crime e as drogas.

O engajamento do socioeducando com as atividades de aprendizagem depende dentre outros aspectos, da sua interação com os professores. A coordenadora pedagógica da escola vinculadora ressaltou que a aproximação afetiva entre professor e aluno requer muita cautela para que não haja sofrimentos futuros. A coordenadora da escola vinculadora disse:

Uma professora descobriu em um dos internos um poeta, incentivou, tem os poemas dele, elevou o nome dele e ele saiu da Fundação CASA. Arrumou um emprego e ela foi dando assistência e até conseguiu uma cesta básica para a família. E, agora mais ou menos vinte dias atrás ele foi preso. Só que agora foi para a penitenciária e ela ficou muito mal. Nós achamos que ela ficar até doente. Então, a gente tem que sempre que orientar o professor a manter um pouco dessa distância, porque ela acreditou muito, acreditou muito e a sociedade não acreditou e ele mesmo não acreditou. Para ele foi mais cômodo vender droga e mais rápido o retorno. (COORDENADORA DA ESCOLA VINCULADORA)

Depreende-se na fala das coordenadoras que todas as ações educativas desenvolvidas primam por uma aprendizagem que conceda ao socioeducando um estágio de autonomia. Mas, essa proximidade do professor com o socioeducando, requer certa orientação do trabalho, de maneira que as ações educativas sejam revestidas de ressignificação dos valores humanos, respeito, dignidade, valorização da vida e a construção de novos conhecimentos que tenham pertinência para a própria vida.

Nesse caso, mais do que a simples interação com o socioeducando e domínio do conteúdo, o professor deve instigá-lo a mobilizar competências e habilidades no enfrentamento de situações problemas. Isso compreende não se desviar do principal foco da educação que, como se sabe refere-se à promoção da aprendizagem significativa. Algo que se prontifique em desafiar o socioeducando, mediante as suas próprias potencialidades em aprender a aprender conforme é assegurado LDBEN/96 e no ECA, reforçando a educação como um direito e não como benefício ou privilégio.

Nessa relação professor/socioeducando, mediada pela aprendizagem, é de extrema relevância que se estabeleça um diálogo entre o currículo e avaliação. A avaliação, da forma como é proposta na LDBEN/96 por meio do inciso V do artigo 24º, é um elemento indispensável na concretização de um ensino de qualidade, isto é, que esteja compatível com os objetivos estabelecidos para a educação básica. Portanto, é um relevante instrumento para que todos possam diagnosticar as condições do processo de ensino e aprendizagem e, mediante as mesmas, estabelecer estratégias pertinentes ao sucesso do trabalho escolar.

Para Vigotsky (2010), o sujeito é interativo, pois adquire conhecimentos a partir de relações intra e interpessoais e de troca com o meio, através de um processo denominado *mediação*. Portanto, ateve-se a uma abordagem que buscava a síntese do homem enquanto ser biológico, histórico e social.

A concepção de desenvolvimento e aprendizagem proposta por Vigotsky por meio do método Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP) apresenta elementos importantes para explicar a avaliação da aprendizagem como processo contínuo e realizado sistematicamente durante a execução das atividades escolares, na interação professor – conhecimento – jovem, "observar e fazer". No entendimento de Vigotsky "usando esse método podemos dar conta não somente dos ciclos e processos de maturação que já foram completados, como também daqueles processos que estão apenas começando a amadurecer e a se desenvolver" (2010, p. 98).

Portanto, para compreender o papel da avaliação no currículo é preciso saber que tipo de consequências ela tem, implica em reconhecer em primeiro lugar que ela só tem sentido se seus resultados produzirem efeitos.

A coordenadora pedagógica da escola vinculadora relatou que os professores utilizam as avaliações como forma de prover informações sobre o quê os alunos estão aprendendo, ou o quê deveriam ter aprendido, em relação aos conteúdos e habilidades básicas estabelecidos no currículo. E, a partir dos resultados buscam estratégias para retomar as habilidades não atingidas pelos socioeducandos.

No entanto, as coordenadoras afirmaram que realizam algumas avaliações externas, como o ENEM (Exame Nacional de Ensino Médio), o ENCCEJA (Exame Nacional para Certificação de Competências de Jovens e Adultos) e a AAP (Avaliação da Aprendizagem em Processo), mas não realizam o SARESP (Sistema de Avaliação do Rendimento Escolar do Estado de São Paulo) e nem a Prova Brasil. Nas palavras das coordenadoras,

Fundação CASA:

Eu não sei te falar quem é que barra isso, se é Diretora de Ensino, se é a escola vinculadora por não conseguirem ver que é necessário e que tem essa necessidade. Como a gente segue ordens da escola e da Fundação não entramos na questão porque se vem pra fazer é pra fazer, não vem pra fazer não vem pra fazer. Mas, com certeza eu acho que como que é o norte e as AAPs tem essa função o SARESP é mais um completo, com certeza é muito importante os adolescentes fazerem o SARESP aqui. A Prova Brasil também não fazem, nunca realizaram, nem chega aqui e nem se comenta. (COORDENADORA DA FUNDAÇÃO CASA)

Escola vinculadora:

Fazem a OBMEP, a AAP e o ENEM. Quando passam na OBMEP vão até a fase em que eles conseguem. O juiz autoriza e eles vão. Todos os concursos, tudo que é proposto para o aluno na rede é proposto pro aluno da Fundação CASA, até a EPTV na Escola participam, tudo. A gente tem esse cuidado de colocar. Entendeu? Eles fazem Enem, fazem tudo menos o SARESP. Teve um ano que eles fizeram, agora já faz um tempo que não fazem. O SARESP é um dos termômetros da secretaria e eu acho que é justamente por isso que não é proposto. Eles podem fazer um ENCEJA menos o SARESP. (COORDENADORA DA ESCOLA VINCULADORA)

Cumpramos ressaltar que o SARESP é o principal indicador educacional da SEE/SP em larga escala e tem como objetivo conhecer melhor a dinâmica dos processos e resultados dos sistemas educacionais do estado. Assim como a Prova Brasil serve de diagnóstico, em larga escala, desenvolvida pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep/MEC) e tem o objetivo de avaliar a qualidade do ensino oferecido pelo sistema educacional brasileiro a partir de testes padronizados e questionários socioeconômicos.

Considerando a realidade do ensino oferecida na Fundação CASA, em linhas gerais observa-se um desencontro entre os atores envolvidos, no que se refere ao significado e utilização da avaliação. Essa situação conflituosa requer uma linha de entendimento, por meio da qual possa ser estabelecida uma avaliação mais global e articulada com a formação que se espera atingir em cada socioeducando.

Oliveira e Pacheco (2008, p. 119) afirmam que,

Nenhuma discussão curricular pode negligenciar o fato de que aquilo que se propõe e que se desenvolve nas salas de aula dará origem a um processo de avaliação. Ou seja, a avaliação é parte integrante do currículo, na medida em que a ele se incorpora como uma das etapas do processo pedagógico. (OLIVEIRA E PACHECO, 2008, p. 119)

Nesse sentido, a avaliação não pode ser vista numa perspectiva que tende a torná-la reprodutora de uma realidade incompatível ao modelo de sociedade que se pretende estabelecer. Contrariamente a qualquer tipo de punição, a avaliação deve ser vista enquanto instrumento capaz de conduzir o educando ao desenvolvimento de habilidades e competências, que conseqüentemente o induza ao estágio de autonomia, isto é, que adquira a capacidade de aprender a aprender numa postura de maior criticidade.

No entanto, Freire (2003, p. 10) alerta que “ao se estudar o comportamento do homem, na sua capacidade de aprender, a licitude do processo de sua educação, não é possível o esquecimento de suas relações com sua ambiência”. Deste modo, a coordenadora da escola vinculadora relata que,

Justamente nisso que eu falei no cuidado. Falei para elas: Vocês tem que parar com essa coisa, pensar no que eles gostam, eles gostam disso, fui lá e comprei lápis 6B. Deixem eles mostrarem, deixem falarem através do desenho. O desenho também é um texto, é preciso fazer isso porque eles tem sim, eu acredito que todo o aluno lá tem alguma coisa que tem que despertar, despertar a habilidade. Se for bater batuque então vamos. Não vamos ficar muito presos as coisas conforme estão impostas, porque eu tenho que fazer o menino cantar uma música se posso mostrar, se posso pedir pra ele através de um grafite expor qual a visão dele de cidadania. Eles querem construir vamos deixar, eles amam desenhar. Eles gostam de transformar, então vamos transformar essa canção, vamos transformar ela e colocar de outra forma.

Mas, a coordenadora da Fundação CASA faz uma ressalva por meio de um discurso preconceituoso, pois relaciona o socioeducando ao mundo do crime,

O que a gente não faz é deixar abertamente, porque senão tudo aqui seria desenho de apologia ao crime, tudo seria a folha da maconha, o palhaço que simboliza o crime, o 155 e 157 que são os artigos de tráfico do PCC, tudo esta ligado ao lema do PCC que é a Paz, Justiça e Liberdade o PJJ, então se deixar só sai isso.

As coordenadoras em seus relatos explanam uma preocupação em elaborar atividades e projetos que busquem atender os socioeducandos em suas multiplicidades e diversidades, mediando relações, e ajudando-os a aceitarem todas as formas de estar no mundo. Para Freire (2003, p. 10) “A possibilidade humana de existir – forma acrescida de ser -, mais do que viver, faz do homem um ser eminentemente relacional. Estando nele, pode também sair dele. Projetar-se. Discernir. Conhecer”.

Deste modo, o professor ao selecionar os materiais curriculares não pode ignorar o universo cultural e muito menos deixar de acreditar no potencial de seus socioeducandos, anulando e marginalizando as diferenças nos processos por meio do qual os formam e os instruem e, principalmente, levá-los a aprenderem que o que sabemos implica em representar o mundo, a partir de nossas origens, valores e sentimentos. Uma vez que a aceitação da diferença como um exemplo de diversidade humana é um dos caminhos para a construção de um verdadeiro processo educativo.

É certo que a cultura da escola seja discutida no interior da linguagem em que se edifica a própria educação. Entretanto, essa situação resulta na necessidade da escola em construir sua identidade, de tal modo que esteja decidida sobre o que deverá ensinar aos seus alunos, haja vista de que não é possível atender a cultura em sua plenitude. Essa escolha, a qual resulta numa seleção, implica na necessidade de se atentar às condições em que a vivência se materializa no interior da escola, de modo que se espera que a condição humana seja concebida como o norte do processo pedagógico.

A respeito do impacto da formação oferecida para o desenvolvimento do currículo, percebe-se que há a preocupação da coordenadora pedagógica da escola vinculadora em aprofundar os estudos, multiplicar os conhecimentos, estimular o trabalho interdisciplinar por meio de projetos, em ouvir os professores e em auxiliá-los em suas práticas em sala de aula. Busca fazer o acompanhamento por meio da observação em sala aula, uma vez por mês e depois é feita a devolutiva.

A coordenadora pedagógica da Fundação expressa seu desejo em acompanhar o trabalho dos professores, bem como auxiliá-los, mas a quantidade e complexidade das atribuições impedem-na, ficando este trabalho a cargo das pedagogas referências de área. Essa espécie de terceirização de suas funções, não estaria comprometendo o acompanhamento que se espera do trabalho desenvolvido pelos professores, notadamente no que se refere à avaliação e a gestão curricular?

Cumprе ressaltar que diante da escassez da articulação entre os pares e dos poucos cursos oferecidos pela Escola de Formação, a coordenadora pedagógica da escola vinculadora busca fomentar o conhecimento acerca dos saberes que garantam a escolarização no regime de privação de liberdade nas ATPCs. Ainda longe do ideal de formação, mas com forte desejo pela luta em favor da promoção da vida humana dos meninos que lá se encontram. Begnami aponta que a formação docente deve ser condicionada:

A mudança na capacidade profissional por meio da formação pressupõe a transformação do indivíduo pela produção de novos conhecimentos, troca de

diferentes saberes, e de repensar o fazer docente. Nesta construção, mediada pela interação social e a linguagem, é preciso perceber o coletivo no espaço profissional. Pois somente no terreno do coletivo é possível construir novos saberes, que levem ao aprimoramento da práxis, revertendo os conhecimentos apreendidos não em saberes técnicos, mas, em processos reflexivos contínuos de transformação. (BEGNAMI, 2013, p. 38)

Freire (1991, p. 58) corrobora esta posição, apontando que “Ninguém nasce educador ou marcado para ser educador. A gente se faz educador, a gente se forma, como educador, permanentemente, na prática e na reflexão da prática”. Ou seja, A formação para Freire acontece através de um processo de troca e interação entre sujeito, cultura e saberes.

Na sequência será elucidado o quadro dividido por categorias temáticas, seguido da análise das questões direcionadas as professoras da escola vinculadora que atuam na Fundação CASA.

3.1.3 Das professoras da escola vinculadora que atuam na Fundação CASA: o fazer docente na Fundação CASA

Em se tratando do processo de ensino e aprendizagem desenvolvido junto aos socioeducandos estabelecidos nessa unidade da Fundação CASA , fez-se necessária a realização de entrevistas com professores que atuam diretamente com esses alunos. No diálogo com eles estabelecido por intermédio da entrevista, atenção especial foi orientada para a questão curricular e, sob a mesma, o trato direcionado ao uso de diferentes linguagens e textos. De tal ordem, que pudesse haver indicativos no que se refere à valorização ou não do contexto dos socioeducandos e, da valorização das diferentes áreas do currículo.

QUADRO 3 - Categorias de análise das questões direcionadas as professoras da escola vinculadora que atuam na Fundação CASA.

Categorias de análise	Questões da entrevista
O fazer docente na Fundação CASA	1
Gestão do Currículo	2,3,4
Currículo em ação	5, 8,11,12
Formação continuada	6
Cultura Juvenil: um aporte curricular	7,9
Interdisciplinaridade: diálogo entre os saberes	10
Registrar é preciso: escrita profissional	13
Lição de casa: intervenção pedagógica	14
Recuperação contínua: mais uma oportunidade de aprender	15

Rede Protetiva: articulação no atendimento aos socioeducandos	16
Experiência profissional	17 e 18

A respeito da organização do trabalho e dos momentos de troca de experiência entre os professores da Fundação CASA, ficou explícito que há organizações, por parte apenas da coordenação pedagógica da escola vinculadora, de tempo e espaço para articulações metodológicas, estudos e troca de experiência. Pois, as professoras ressaltaram que no ano de 2018 essas reuniões não aconteceram na Fundação CASA.

Segundo o relato das professoras, até o ano letivo de 2017, uma ATPC ocorria mensalmente na Fundação CASA, na qual participavam a coordenadora e todos os docentes da instituição e, cuja finalidade voltava-se em promover um maior alinhamento das ações pedagógicas, voltadas à formação dos socioeducandos. Todavia, no ano de 2018 esses encontros deixaram de acontecer na Fundação CASA, ocorrendo somente na escola vinculadora. Há, portanto, uma carência de espaço de diálogo e troca de experiências entre a coordenação da instituição em questão e os professores que nela atuam. Problema que ocorre até mesmo entre os professores, pois alguns fazem o ATPC na segunda-feira no período da tarde e, outros o fazem de manhã.

As professoras expõem claramente seus anseios em participar dessas trocas de experiências e, principalmente da necessidade em haver ATPCs para que ocorram estudos sobre temas mais voltados ao papel da educação dentro das medidas socioeducativas, para que então haja o fortalecimento da equipe e ampliação de possibilidades de desenvolvimento dos socioeducandos.

Nas palavras da professora de Língua Portuguesa,

Eu creio que deveria haver ATPCs mais voltados para o ensino prisional por ser uma realidade tão distante do ensino regular, é muito diferente um do outro não adianta a gente querer comparar. Então, deveria haver algo mais voltado para o ensino prisional e para a medida sócioeducativa. (PROFESSORA DE LÍNGUA PORTUGUESA)

No entanto, este espaço formador para discussão e implementação do currículo, do projeto pedagógico da escola, reflexão sobre suas práticas, para discussão de problemas enfrentados pelas docentes que atuam na Fundação CASA e suas possíveis soluções não está se efetivando conforme preconiza o Documento Orientador Conjunto SEE/CGEB e Fundação CASA (2017, nº 01, p. 35),

A ATPC deve abordar a escolarização desenvolvida nos Centros da Fundação CASA e Socioeducação em geral, contemplando as especificidades vivenciadas pelos professores que atuam nas classes e todos aqueles que atuam com adolescentes em cumprimento de medidas socioeducativas. Orienta-se, assim, que o professor participe ativamente e com regularidade da ATPC realizada pela escola vinculadora. Orienta-se que a ATPC seja registrada, em ata. (DOCUMENTO ORIENTADOR CONJUNTO SEE/CGEB E FUNDAÇÃO CASA, 2017, nº 01, p. 35).

Embora a realização da ATPC seja de responsabilidade da escola vinculadora o documento supracitado recomenda que as atividades a serem desenvolvidas sejam planejadas de forma articulada com a Fundação CASA. Freire (2003, p. 115) salienta que,

As suas relações assim passariam a ser sistemáticas e não espontâneas, como infelizmente de modo geral o são entre nós. Esta “intimidade” com a análise de seus problemas iria desenvolvendo nelas, cada vez mais, uma consciência crítica de sua posição e de sua tarefa no seu contexto. (FREIRE, 2003, p. 115)

Para tanto, as ATPCs como espaço formador, se traduz em fomentos a construção coletiva de conhecimentos; exatamente por que o professor está passando por essa experiência de formação e progressivamente irá compreendendo melhor o que isso significa e exige. Logo, articular os conceitos, os procedimentos necessários para compreendê-los e as atitudes esperadas nessa sociedade em que se vive, será um artifício um pouco mais claro para todos os envolvidos no processo ensino e aprendizagem. Essa construção possibilitada pelas atividades de formação proporciona uma leitura/releitura do exercício da profissão docente. E, é essa releitura que fará com que os docentes compreendam a cada dia com mais maturidade e atuem com mais coerência em sala de aula.

Além da ATPC, o Estado de São Paulo implementou na rede de ensino público o Currículo oficial do Estado de São Paulo, tido como uma de suas principais políticas educacionais nestes últimos anos. Nele se inserem os Cadernos do Professor (CP) e do Aluno (CA), que se dialogam por meio de situações de aprendizagem, através das quais são propostas atividades de aprendizagem. São semestrais para as séries nas quais trabalharão. No entanto, o currículo precisa de suporte de outros textos escritos e outras fontes disponíveis em diferentes veículos midiáticos, haja vista que esse material recebeu revisão e atualização desde a sua primeira edição, somente no ano de 2008 para o CP e 2009 para o CA.

A esse material, por meio do qual se busca promover o currículo, somam-se outros materiais e recursos, com destaque para o livro didático do programa PNLD (Programa Nacional do Livro e do Material Didático) e CDs e DVDs em várias áreas, com destaque para

a Arte. No que se refere ao CA e ao livro didático, todos os alunos recebem estes materiais curriculares, inclusive os alunos internos nas Fundações CASAS do Estado de São Paulo.

Cabe salientar que o Caderno do Professor propõe atividades docentes para todas as aulas, em todas as séries e disciplinas. Organizado por bimestre com indicação clara das competências e habilidades a serem desenvolvidas pelos alunos, em cada tema ou tópico dos conteúdos (Sugestões de aulas; Sugestões de materiais complementares; Propostas de avaliação; Projetos de recuperação paralela), mas exige bastante estudo por parte do professor. O objetivo deste material é auxiliar o professor no planejamento de suas aulas e na resolução de problemas.

A gestão do currículo exige acompanhamento das adequações aos objetivos, conteúdos e atividades previstos no mesmo. Mas, é preciso haver a participação do professor coordenador para que se adapte e relacione os conteúdos com a realidade dos alunos e com os fatos da vida cotidiana que ocorrem ao longo do ano. O momento mais decisivo da gestão do currículo é a análise dos resultados das avaliações, pois quando a avaliação tem referência no currículo, os resultados obtidos podem ser utilizados, de maneira mais eficaz, para aperfeiçoar o ensino e para promover os objetivos de aprendizagem propostos no currículo ou até mesmo rever os próprios objetivos.

Quando questionadas sobre a gestão curricular, as professoras foram convergentes ao dizerem que o currículo trabalhado na Fundação CASA é o mesmo trabalhado na escola regular. A professora de Língua Portuguesa relata que “O currículo ele é o mesmo, porém não tem a mesma eficiência no que se refere à competência leitora” ao encontro de sua fala a professora de Biologia diz “O currículo do Estado de São Paulo muitas vezes nós não conseguimos estudar, nem mesmo terminar”.

Também relatam as dificuldades que encontram em trabalhar o CA na Fundação CASA, pois as turmas são compostas por alunos que estão fora da escola há muito tempo e carregam defasagens de aprendizagens graves, além da rotatividade. Para agravar o quadro, as turmas do 6º ano e 7º ano do Ensino Fundamental. e 2ª e 3ª séries do Ensino Médio são multisseriadas. Nas palavras das professoras, o CA revela-se material incompatível com a profunda defasagem de aprendizagem desses alunos exigindo, portanto, material e estratégias adequadas a realidade socioeducandos.

Diante da dificuldade de se usar o CA, as professoras relataram que preferem fazer uso do livro didático e de textos das esferas jornalística e literária. As professoras enfatizam em suas falas o trabalho que realizam por meio de projetos, principalmente aqueles em que se trabalham datas comemorativas. Mas, sobre a aplicação do livro didático com os

socioeducandos, não descreveram as estratégias utilizadas no trato dos textos nele contidos. Situação que gera preocupação, visto que a grande crítica que paira sobre o uso de livros didáticos, está no fato de que é prática comum em sala de aula a simples solicitação, subestimando o grande potencial do material na aprendizagem dos alunos.

Dadas às respostas, entende-se que há equívocos sobre conceito da palavra currículo. As professoras compreendem que a gestão curricular se limita ao uso ou não do Caderno do Aluno e demonstram um conhecimento superficial sobre o Caderno do Professor e das Diretrizes Curriculares que norteiam o fazer docente para promover o conhecimento dos alunos.

No que tange ao material curricular e à metodologia utilizadas em sala de aula às professoras entrevistadas relataram ter dificuldades em diversificá-los, uma vez que a realidade da Fundação difere muito das salas regulares. Por se tratar de medidas socioeducativas, o material e a metodologia diferenciada a ser trabalhada com os alunos internos devem ser autorizados pela coordenação pedagógica e pelos agentes de segurança⁵. Caso queiram divulgar algum trabalho realizado pelos alunos, precisam da autorização judicial e dos órgãos centrais (Fundação CASA em São Paulo).

Quanto aos recursos pedagógicos disponíveis, as professoras foram unânimes em responder que são bem escassos. De acordo com a professora de Biologia:

Recursos pedagógicos não temos muito, mas usamos o que a gente tem, por exemplo, a gente leva revistas para motivar os alunos, tem uma biblioteca na Fundação casa que a gente pode usar, geralmente a gente leva textos extras, pequenos, mas com uma linguagem diferente, mais atrativa para eles e dando informações daquele conteúdo que vai ser trabalhado. Então, quando eles leem e conseguem associar ao conteúdo se torna mais prazeroso e a escrita também. (PROFESSORA DE BIOLOGIA)

⁵ A Superintendência de Segurança e Disciplina (Supsed) foi criada em 2006 para definir os procedimentos técnicos de controle de segurança em todas as dependências da Fundação e agir nas situações emergenciais que atentem contra os objetivos da Fundação CASA. Ao contrário do que pensa o senso comum, a Supsed tem por objetivo garantir ambiente para um bom trabalho socioeducativo e pedagógico. Hoje chamados de agentes de apoio socioeducativo – e não mais monitores, como no passado – estes servidores têm por objetivo atuar também pedagogicamente nas relações cotidianas que mantêm com os adolescentes. Desta forma, as diretrizes institucionais, como o plano de contingência e os postos de serviços, além dos procedimentos como revistas pessoais, revistas de ambiente e controle de materiais devem ser executados diuturnamente para a manutenção de um clima de tranquilidade. Os ocupantes do cargo de agente de apoio socioeducativo (AAS) são socioeducadores responsáveis pelo trabalho preventivo de segurança, objetivando preservar a integridade física e mental dos adolescentes e demais profissionais, contribuindo efetivamente na tranquilidade necessária para a execução da medida socioeducativa. Disponível em: <<http://www.fundacaocasa.sp.gov.br/View.aspx?title=superintend%C3%A2ncia-de-seguran%C3%A7a&d=19>>. Acesso em: 09 jan. 2019.

Recorrem à ajuda de amigos, familiares e de suas próprias economias para que possam desenvolver as atividades com os socioeducandos. A professora de Língua Portuguesa afirma que:

Os recursos pedagógicos não contemplam o meu planejamento, pois os materiais não tem tudo que a gente precisa, eu tiro do meu bolso, peço ajuda para os meus amigos. Esse ano está mais escasso ainda. Eu imprimo tudo na minha casa, faço muita coisa. A minha bisavó me dá cinquenta reais todo mês para gastar com materiais para os meus alunos. (PROFESSORA DE LINGUA PORTUGUESA)

O relato da professora revela lacunas nas políticas públicas em educação, haja vista que os prometidos investimentos não estão chegando às salas de aula, no que se refere a assegurar condições para que os professores possam promover atividades diversificadas, que assegurem a aprendizagem aos socioeducandos. Carentes de recursos e materiais condizentes com o contexto dos socioeducandos e com as necessidades da prática educativa, professores recorrem aos próprios bolsos, algo que se agrava quando se pensa nos poucos salários pagos a esses profissionais.

Em relação à autonomia em planejar suas aulas de modo a atender as necessidades de seus alunos, confirmaram que tem total liberdade, desde que não sejam incoerentes com o currículo: “Sim, sempre”. Atender o currículo é algo difícil, quando não se tem clareza sobre o seu significado e como ele deve se materializar no processo de ensino e aprendizagem. Sem esta compreensão, a autonomia citada pelas professoras não se concretiza de fato.

Apoiando-se nas contribuições de Vigotsky (2010) e Freire (1998) conclui-se que é preciso proporcionar condições para que todos os seus socioeducandos possam se instrumentalizar sob a condição de sujeitos históricos e culturais. Com isso, faz-se necessário valorizar o diálogo entre as áreas do conhecimento, de modo a recuperar a visão do todo e, por conseguinte, possibilitar ao socioeducando a compreensão do mundo e do homem nas suas várias dimensões. Mas, a mesma preocupação também deve focar as condições do exercício do trabalho docente.

Não se deve esquecer que o aluno interno está em cumprimento de medidas socioeducativas e, por isso requer cuidado, sensibilidade e ética por parte do professor (SÃO PAULO, 2017).

As respostas das professoras reafirmam a autonomia da escola e, conseqüentemente, do professor quanto à contextualização da aprendizagem; à conexão do que está previsto no currículo com a realidade imediata no espaço e no tempo do aluno e da escola; à diversificação de recursos e tratamentos para atender às necessidades de alunos heterogêneos;

à gestão do currículo para diagnosticar e recuperar problemas de aprendizagem. Ou seja, em que pese algumas limitações, pôde-se perceber que o professor ainda se depara com condições de exercer certo protagonismo nas suas ações pedagógicas.

Mas, verifica-se que ambas possuem um conhecimento superficial sobre a LDBEN/96 e as diretrizes curriculares dela derivadas, que descrevem as competências a serem desenvolvidas na educação escolar de seus jovens. No seu artigo 32 estão previstas as competências a serem constituídas no Ensino Fundamental e, no artigo 36, as competências para o final do Ensino Médio. Cabe salientar que o currículo da educação pública estadual de São Paulo está demarcado na concepção de currículo da LDBEN/96 e nas diretrizes curriculares traçadas pelo Conselho Nacional de Educação. Desse enquadramento nacional deriva sua orientação pedagógica e legitimidade jurídica na implementação do currículo.

Tendo em vista que a ATPC faz parte da carga horária do professor para que ele tenha uma formação continuada e articulada com seus pares, quando então questionadas sobre os estudos referentes ao currículo e da metodologia propostas pelo mesmo, as professoras responderam que são feitos, mas que não se adequam a realidade da Fundação CASA.

A respeito do impacto da formação oferecida para o desenvolvimento do currículo na Fundação CASA, percebe-se que há a preocupação das professoras em participar das formações, aprofundar os estudos e colocar os novos conhecimentos em prática no dia a dia. Infelizmente, a decisão em retirarem a ATPC na Fundação CASA não foi a decisão mais acertada para organizar o trabalho e buscar fomentar o conhecimento acerca dos saberes da instituição. Tornou o trabalho dos professores que atuam na Fundação CASA ainda mais solitário e longe do ideal de formação.

Nesse sentido, vale ressaltar que a ATPC é um momento essencial à formação continuada dos professores, pois garante ao professor espaços democráticos para estudos e discussões, a partir de um diagnóstico estabelecido das reais necessidades formativas dentro das medidas socioeducativas.

No que se refere ao trabalho interdisciplinar na Fundação CASA, as professoras pontuaram que é realizado por meio de projetos durante todo o ano letivo. Todavia, deduz-se na fala das professoras um conhecimento pouco sólido sobre o trabalho interdisciplinar, uma vez que se limita em dizer que executam atividades propostas pelos projetos sugeridos pela coordenação pedagógica em que cada professor “trabalha a sua parte” (Profa. de Biologia) e na fala “sou professora de Português e de Inglês faço intercalado com a minha disciplina mesmo” (Profa. de Língua Portuguesa).

No entanto, não medem esforços ao planejarem e executarem ações educativas que deem sentido e articulação às múltiplas experiências que os socioeducandos trazem de suas vivências. Através dos projetos buscam o diálogo com as diferentes áreas do saber, mesmo que de forma simplificada. Fato este, que urge a necessidade de estudos e reflexões do tema em ATPC. Além disso, requer a necessidade de estabelecer estratégias capazes de fomentar uma mais notória e dialógica articulação entre todos os professores e os seus componentes curriculares.

No intuito de compreender o uso de elementos das culturas juvenis como ferramenta para alavancar discussões e ampliar a visão de mundo dos socioeducandos, as respostas dadas pelas professoras possibilitaram verificar que os temas e as questões que são comuns aos jovens são abordados, sendo assegurada a eles a oportunidade de compartilhar e discutir suas ideias de forma a se identificar com o discurso dos colegas e se reconhecer nas facilidades, dúvidas, angústias e dificuldades experimentadas por outras pessoas, pois nos estudos de Vigotsky (2010, p. 100) "o aprendizado humano pressupõe uma natureza humana social específica e um processo através do qual as crianças penetram na vida intelectual daqueles que as cercam".

A professora de Língua Portuguesa elaborou com os socioeducandos um jornal, o qual chamou de "Folha do Bem", composto apenas com notícias boas, iniciativa esta, reconhecida pela SEE/SP. Recentemente, a docente está finalizando um livro intitulado "Memórias de um educando", no qual a produção de um dos socioeducandos ficou em 3º lugar em concurso de redação promovido pela Defensoria Pública da União. Este trabalho possibilitou aos socioeducandos experienciarem, descobrirem e experimentarem novas maneiras de lidar com seus conflitos e encarar situações adversas. Ou seja, a professora mesmo sem ter o conhecimento teórico trabalha com multiletramentos, conforme explica Rojo (2012, p. 8)

Caracteriza-se como um trabalho que parte das culturas de referência do alunado (popular, local, de massa) e de gêneros, mídias e linguagens por eles conhecidos, para buscar enfoque crítico, pluralista, ético e democrático – que envolva agências de textos/discursos que ampliem o repertório cultural, na direção de outros letramentos, valorizados (como é o caso dos trabalhos com hiper e nanocontos) ou desvalorizados (como é o caso do trabalho com picho). (ROJO, 2012, p. 8)

Desta forma, os dados obtidos possibilitam a reflexão e o repensar sobre as metodologias, os materiais curriculares e a formação não só dos professores, mas de todos os atores do Sistema de Garantia dos Direitos dos socioeducando, para que haja uma participação mais efetiva no fortalecimento das políticas públicas educacionais a estes jovens.

Ressalta-se ainda, que é extremamente importante que o docente reflita sobre sua prática profissional enquanto professor, que a busca por novas e inovadoras práticas e metodologias seja uma constante em seu cotidiano e, principalmente, que os obstáculos (falta de material, alunos desinteressados, ausência da família na escola e outros) sejam sanados através do trabalho em equipe, pela busca de alternativas criativas e eficazes transformando os mesmos em aprendizagens e não em lamentações sem fim.

Sobre o acompanhamento do avanço e das dificuldades dos alunos, as professoras afirmam realizá-las “através do diário de classe”. Este é o único documento que utilizam como ferramenta para organizar, analisar e reavaliar suas ações educativas visando aprimorar o trabalho diário e adequá-lo com frequência às necessidades dos alunos. Assinalam ainda que os resultados das avaliações e as observações do dia a dia também são registrados nos diários de classe.

Depreende-se em seus discursos que a escrita profissional se limita apenas ao registro sucinto no diário de classe. Cabe ressaltar que estes diários de classe não saem da instituição, quando o Conselho de Classe é realizado um dos educadores ou a coordenadora pedagógica da Fundação fica responsável em levar os diários de classe e retornar com eles à Fundação CASA, por medidas de segurança e para que não corra o risco de expor o socioeducando.

Portanto, as narrativas sobre os acontecimentos nas salas de aula, produções dos alunos, impressões e reflexões dos professores sobre o (re)planejamento dos planos de ensino e sua adequação às necessidades dos alunos se restringem aos relatos orais durante os poucos ATPCs desenvolvidos no decorrer do ano letivo. Há no Centro de Internação o Plano Individual de Atendimento (PIA) de cada socioeducando, mas os professores não tem acesso.

A coordenadora desta unidade da Fundação CASA afirma que foram feitos o PIA para todos os socioeducandos. No entanto, a coordenadora pedagógica da escola vinculadora, o Supervisor de Ensino e os professores não fazem parte da elaboração do Pia e nem possuem acesso a ele. Fato este que, pode interferir exponencialmente para o insucesso da medida socioeducativa, uma vez que a Constituição no artigo 205 afirma que a educação tem papel fundamental na formação do indivíduo, ou seja, a educação é essencial para que o indivíduo conheça os seus direitos e exerça conscientemente sua cidadania. Posto isto, deveria os profissionais da educação ter acesso a esse material.

Uma importante estratégia de intervenção pedagógica que muito contribui no processo ensino e aprendizagem é a lição extraclasse, pois auxilia o aluno a desenvolver o hábito de estudo, a sistematizar o que foi trabalhado em sala de aula, a desenvolver responsabilidade e autonomia. Na concepção de Freire (1998, p.65) “Ensinar exige respeito à autonomia do ser

do educando”. Portanto, deve ser compreendida como uma intervenção pedagógica e, conseqüentemente fazer parte da rotina. Não obstante, as professoras foram enfáticas ao responderem que não há possibilidade de passarem atividades extrassala de aula. O tempo escolar ocorre apenas no horário da aula, das 7h às 12h20. Para que o professor consiga trabalhar as Situações de Aprendizagem do Caderno do Aluno, é de suma importância que o aluno realize as lições extraclases.

Diante dessa impossibilidade, segundo as professoras, essas lições são feitas durante a própria aula. As pesquisas são realizadas com o auxílio do livro didático e salientam que todas as atividades são produzidas de forma coletiva, haja vista que os alunos não conseguem realizar as atividades propostas, sozinhos. Tem que haver intervenção do professor o tempo todo. Nesse momento, cabe reproduzir a fala da professora de Biologia:

É preciso ler cada parte do texto e da pergunta bem devagar. E, depois pedir para ele responder a pergunta. Dessa forma, ajudam eles a sintetizar aquela ideia para responderem algumas questões. Tudo em sala de aula. (PROF. BIOLOGIA)

As colocações realizadas pelas professoras demonstram que as discussões sobre a questão do tempo/espço escolar como período de formação e a aprendizagem necessitam ser repensadas por todos os que atuam nas unidades de internação para que se alcance o objetivo da formação integral dos socioeducandos. No escopo em compreender como são realizados os projetos de intervenção pedagógica objetivando a melhoria do processo ensino aprendizagem para os alunos com maior defasagem, as professoras relataram os entraves encontrados para realizarem a recuperação.

Segundo as professoras muitos socioeducandos apresentam defasagem de aprendizagem por estar há tempos fora da escola e, para agravar a situação, muitos são usuários de drogas. Quando chegam à Fundação passam por um período de desintoxicação o que os deixa extremamente vulneráveis e por vezes agressivos. Outros não gostam de estudar e se negam a realizar qualquer atividade. Repulsa esta, que ocorre num ambiente em que a frequência às aulas é obrigatória, por fazer parte da medida socioeducativa. Portanto, não cabe ao socioeducando querer ou não frequentar as aulas e, sua contrariedade pode comprometer o ambiente e, por conseguinte, os estudos dos demais colegas.

Além destes fatores salientam ainda que todo mês chega um ou mais jovens, portanto, a recuperação é diária. Nesse momento, cabe transcrever a fala de uma das professoras:

É uma troca de aluno muito grande de seis em seis meses, às vezes até menos de seis meses. Na hora que você está tentando colocar ele na linha, quando você está quase conseguindo alinhar ele vai embora e chega outro. (PROF. BIOLOGIA).

A professora de Língua Portuguesa estabeleceu com socioeducandos a seguinte rotina: segunda-feira duas aulas de reforço, na terça-feira leitura e quarta-feira literatura.

Enfim, a entrevista apontou o empenho das professoras em buscar meios para ressignificar as práticas educativas e reorientar os estudos, retomar os conteúdos quantas vezes forem necessários possibilitando aos socioeducandos trilharem caminhos fundantes para uma vida social, familiar baseada nos valores da tolerância, aceitação da alteridade e das diferenças.

Com o propósito de compreender como é articulado o trabalho entre os agentes de segurança e os professores durante o período de aula, as duas professoras foram enfáticas ao dizerem que essa articulação não acontece. Reconhecem a importância da presença dos agentes, porque alguns alunos têm conflitos entre si e se agredem. Nesse momento, os agentes entram e amenizam essas questões.

Por outro lado, ficam no corredor conversando alto sobre assuntos inapropriados e rindo. Os professores mal conseguem ministrar suas aulas. De acordo com as professoras este entrave já foi passado aos responsáveis, mas em nada adiantou. A justificativa é sempre a mesma “os agentes por serem efetivos tem dificuldades em respeitar as normas ou não dão tanta importância ao trabalho escola dentro da Fundação CASA”.

Diante dos fatos acima colocados, é imprescindível que haja um fecundo repensar na articulação do trabalho entre os agentes de segurança e os professores no que se refere à manutenção de condições que favoreçam a aprendizagem dos socioeducandos. Iniciativa esta, alinhada a rede protetiva, na qual se efetive as políticas públicas educacionais dentro da Fundação CASA, principalmente quando o objetivo precípua da sociedade é reverter o emblemático quadro traçado pelo Atlas da Violência/2017, em que uma porcentagem expressiva de jovem com pouca ou nenhuma escolaridade são mortos violentamente.

Por fim, com base nos dados levantados, sobre a formação profissional dos professores que atuam na Fundação CASA, foi possível constatar que a atribuição de aulas aos professores que atuam na Fundação é realizada a partir de um perfil e deve ser observado o disposto nas normativas sobre contratação de professores. Os professores que ministram aulas na Fundação CASA são experientes, graduados em suas disciplinas e atendem ao perfil solicitado.

Refletindo sobre ser professor e o fazer docente no CI, as professores ressaltaram que é preciso acreditar na educação, valorizar o diálogo, ser criativo e ter muita força de vontade, pois o dia a dia da Fundação CASA é imbuído de uma dinâmica peculiar que exige de todos os envolvidos no processo das medidas socioeducativas terem iniciativas que acolha e quebre as resistências.

Na sequência será exposto o quadro que abordará as questões norteadoras do roteiro para direcionamento da entrevista semiestruturada com o Supervisor de Ensino responsável pela Fundação CASA, bem como o quadro dividido por categorias temáticas que serão analisadas após a realização da entrevista.

3.1.4 Do Supervisor de Ensino responsável pela Fundação CASA: orientação e acompanhamento da escola

Necessário se faz salientar que o Supervisor de Ensino por ter assumido a responsabilidade em acompanhar e supervisionar os trabalhos na fundação CASA no início de 2018 sentiu-se não muito preparado e buscou auxílio para a realização da entrevista com o Professor Coordenador do Núcleo Pedagógico (PCNP) que acompanha os trabalhos desenvolvidos na Fundação há nove anos. As respostas foram transcritas literalmente e posteriormente foram compactadas e organizadas em forma de quadro (Apêndice 6), possibilitando a posterior análise temática. Dessa forma, foram utilizados os pseudônimos: S e PCNP para identificar as respostas dos participantes, resguardando, assim, a identidade dos mesmos.

QUADRO 4 – Categorias de análise das questões direcionadas ao Supervisor de Ensino responsável pela Fundação CASA

Categorias de análise	Questões da entrevista
Função social da escola: transformação social	1
Rede protetiva: garantia de direitos	2,3, 8,10
Currículo: ação e autonomia	4,5, 6, 9,11, 14,16
Currículo e projeto de vida: uma educação humanitária	7
Cultura juvenil: um aporte curricular	15
Currículo e avaliação: um diálogo necessário	17
Fomentação da formação continuada aos coordenadores pedagógicos e aos professores que atuam na Fundação CASA.	12,13,18

A escola é um espaço de socialização, um lugar privilegiado para que as relações aconteçam, portanto, o professor ocupa um lugar de destaque na instituição escolar, e por isso

é muito importante na intervenção de situações em que o conflito ou a violência apareça. O sucesso do estabelecimento das regras institucionais e definição clara de papéis de professores e alunos deve se dar baseado em relações democráticas e justas, para que os alunos tenham na escola um espaço de construção da cidadania, um espaço que saiba respeitar, viver e ressignificar as diversidades culturais.

Através do diálogo e da argumentação, a educação pela diferença para a igualdade volta-se para a formação do sujeito ético, crítico, autônomo e livre. Essa situação implica em instigar o indivíduo a repensar-se como sujeito sociocultural, de modo que lhe permita perceber e avaliar os códigos, normas e valores sob o viés da justiça, do respeito mútuo e da liberdade (FREIRE, 1987).

Assim, para que a escola prime pela sua função social, a aprendizagem que se pretende desenvolver no aluno, deve levá-lo a um estágio de autonomia. Nesse caso, mais do que o simples domínio do conteúdo, o professor deve instigá-lo a mobilizar competências e habilidades no enfrentamento de situações problemas. Isso compreende em desafiar o aluno, mediante as suas próprias potencialidades, a aprender a aprender, mas que seja uma escola que também aprende. A esta realidade desejada, soma-se o papel desempenhado pelo supervisor de ensino.

De acordo com o Supervisor de Ensino da Fundação CASA:

Eu acho que tem que melhorar. O objetivo fundamental é que ela transforme as pessoas, é obvio, mas a gente vê que tem que melhorar. Melhorar até em nível de política pública e governamental. O sistema todo, para que realmente essa transformação ocorra de fato. A gente trabalha na Fundação CASA com os meninos que são internos, o ideal transformador seria o quê? Que esses meninos não mais fizessem ou agissem o que levaram eles para Fundação? Então, essa função transformadora precisa ser mais o quê? Eu acho que mais efetiva. (SUPERVISOR DE ENSINO)

Para o Supervisor de Ensino a escola necessita melhorar em relação às políticas públicas e até mesmo o sistema de ensino para que haja efetivamente a transformação do jovem interno e, conseqüentemente diminuir as medidas socioeducativas em regime fechado.

Para ele o currículo em ação, CA, torna ainda mais difícil a efetivação da função social da escola “O currículo que a gente trabalha basicamente é o mesmo que a gente trabalha com os meninos em sala de aula. Vejo que o currículo para os alunos internos não há uma possibilidade na totalidade para trabalhar com o currículo”.

Para o supervisor, a escola como agente transformadora deve ir além do currículo. Deve haver políticas públicas que primem pelo trabalho em rede, isto é, a escola deve se articular com outras secretarias visando à formação e proteção integral do jovem:

A escola detecta isso através da atuação do professor mediador, da equipe gestora. A gente tem esse diagnóstico. Eu acho que tem que ter uma política pública integrada, uma política pública que pensasse nessa questão de vulnerabilidade de uma forma integrada. Porque só a educação não consegue. Constantemente a gente vê isso. O professor mediador vai atrás do menino que não está indo na escola há muito tempo, porque se a gente for ver os meninos que estão na Fundação CASA uma parte significativa dos casos são meninos que tiveram insucesso escolar. Então, quando a gente vai atrás de menino desse e traz esses meninos para a escola se depara com uma situação que vai muito além, com questões sociais, de saúde e uma série de outras questões que teria que haver, na minha opinião uma política pública integrada para atender esses meninos de uma forma mais focada. (SUPERVISOR DE ENSINO)

Percebe-se, portanto, na fala do supervisor um desconhecimento das políticas públicas de atendimento preconizadas no ECA, SINASE e EJUVE que, preveem uma ação articulada e fortalecida entre o sistema de garantias e direitos do jovem. Tal desconhecimento compromete a articulação entre todos os sistemas que concretizam as políticas públicas direcionadas à proteção integral do jovem infrator.

A respeito do trabalho articulado à rede protetiva, o supervisor relata que ao se detectar um jovem em situação de risco, a escola busca colocar em prática caminhos para acolher e ajudar este jovem a resolver os seus conflitos e, para isso procura articular o professor mediador, a direção, a coordenação e a família. Mas, para ele faltam políticas públicas integradas que pensem nessa questão de vulnerabilidade. Ressalta que a maioria dos alunos abandona a escola por esta não ser atrativa. Um problema da educação que necessita de políticas públicas que visam à qualificação do professor para tornar a escola mais atrativa, acolhedora e inclusiva.

A escola, para o supervisor, precisa trabalhar mais a questão da inclusão, pois quando o jovem retorna à escola há uma rotulação por parte de alguns alunos como “Vixi oh esse ai é o que da Fundação CASA, oh nem encosta perto nele e tal”. Por outro lado alguns jovens egressos falam de sua passagem pela Fundação como uma forma de afirmação e poder. Além disso, há gestores que não aceitam a matrícula deste jovem. Salienta a importância de haver maior acolhimento por parte dos gestores destes jovens por meio de um trabalho baseado no diálogo e aceitação.

Mas, contraditoriamente em relação ao acompanhamento dos jovens egressos da Fundação, o Supervisor de ensino afirma que:

A gente tem dados concretos, o menino que esta na Fundação, quando ele volta para a escola isso é até uma falha nossa. Os internos da Fundação que

voltam para a escola, a gente tem é o estavam tantos e voltou tantos. A gente tem esse acompanhamento daqueles que voltaram. Ai, uma falha minha, nossa de ter um acompanhamento mais, nosso da Diretora de Ensino porque não depende só do aluno aceitar depende também de ter oh, esse ano voltaram tantos para a escola, voltaram para escola A, para escola B e para escola C como estão esses meninos nessas escolas, o que eles estão fazendo, o que está acontecendo com eles à gente tem relatos acompanha, mas são poucos. A gente deveria ter, o que não tivemos fôlego para fazer pelo menos esse ano que não consegui e no próximo espero consegui. Então, agora no segundo semestre para cá tantos meninos voltaram, tantos estão na escola A, na escola B e na escola C, como esta o desempenho desses meninos, como é que eles estão indo. Esse acompanhamento, esse ano, não lembro se teve aqui. Ano passado não teve e esse ano, não tivemos fôlego para fazer isso ainda, mas é uma obrigação nossa. Isso nós temos que fazer, queremos ver se ano que vem a gente acompanha de forma mais efetiva para ter um mapeamento. A gente sabe aqui da escola, a escola A temos cinco alunos, da escola B três alunos. Mas, um acompanhamento pontual da situação de aprendizagem, da situação de falta desses meninos, nós hoje, não tem aqui. (SUPERVISOR DE ENSINO)

Apenas supervisiona os alunos que estão internados. Reconhece que é uma falha grande e que procurará sanar. Ressalta que a efetivação da garantia de direitos sociais dos jovens ainda requer muita luta. Em sua fala observa-se que não há um trabalho articulado entre a escola, o CRAS, CREAS e o Conselho Tutelar, de modo a permitir a compreensão da realidade, da diversidade e da singularidade do jovem interno e menos ainda do jovem egresso da Fundação CASA.

A escola faz parte da rede protetiva, em razão de ser um espaço em que se concentra a maior parte dos jovens de um bairro e, por vezes, o professor é o primeiro a detectar situação de vulnerabilidade ou risco envolvendo o jovem. Por isso, a escola precisa se adequar às rotinas de reuniões e discussão de casos para que o trabalho em rede seja de fato interdisciplinar em prol do jovem.

Quando indagado sobre o currículo em ação, o supervisor de imediato respondeu que é falho, alegando que não faz sentido para o socioeducando: “O currículo é o mesmo, acho que poderia ter um não sei, se fosse uma forma de trabalhar melhor esse currículo porque os meninos têm direito de ter acesso ao saber”. Para ele o professor aplica o currículo de forma automática. Para que o currículo faça sentido para este jovem o professor tem que ser capacitado, são poucos que se dedicam e realizam um trabalho diferenciado. Mas, reconhece a falta de capacitação oferecida ao gestor e ao professor.

Segundo ele os cursos oferecidos pelos órgãos centrais são EAD e escassos, desde a fundação da Escola de Formação e Aperfeiçoamento dos Professores “Paulo Renato Costa

Souza” (EFAP) em 2009, houve apenas dois cursos direcionados ao sistema prisional, mas nenhum sobre medidas socioeducativas.

Conta apenas com documentos orientadores sobre o trabalho na Fundação o que inviabiliza a formação a ser dada aos professores. Por isso, o currículo desenvolvido nas escolas regulares ser o mesmo trabalhado na Fundação, mas orienta os professores para que se façam adaptações curriculares, ou seja, ao professor é dada autonomia para buscar outros materiais curriculares que contemplem as competências e habilidades leitoras e escritoras.

Acentua, a necessidade de políticas públicas curriculares específicas para que a aprendizagem seja mais significativa e eficaz na Fundação, uma vez que o currículo não oferece suportes teóricos para se trabalhar as múltiplas linguagens de forma a subsidiar os jovens a se inserirem no mercado de trabalho.

Para ele, o grande entrave não estaria na gestão curricular, mas no currículo em ação: o Caderno do Aluno e a metodologia. Além disso, o espaço físico inadequado, o barulho no corredor (os agentes de segurança conversam e riem alto desrespeitando o trabalho do professor e o direito de aprender dos socioeducandos), turmas multisseriadas e muitos jovens ao chegarem à Fundação passam por um tratamento médico, processo de desintoxicação inibem o processo ensino aprendizagem.

De acordo com o supervisor, recentemente, foi realizado em Ribeirão Preto um encontro, proposto pela Fundação CASA de São Paulo, para se discutir o trabalho educativo nos Centros de Internação para que se efetive a função social da escola. Nesse encontro, foi discutido a possibilidade da implantação do PEI nas unidades da Fundação CASA. O PEI (Programa de Ensino Integral) é um novo modelo de Escola de Tempo Integral.

Na matriz curricular, deste projeto, os alunos têm orientação de estudos, preparação para o mundo do trabalho e auxílio na elaboração de um projeto de vida. Além das disciplinas obrigatórias, eles contam também com disciplinas eletivas, que são escolhidas de acordo com seu objetivo. Em alguns CI este projeto já foi implantado e os resultados estão sendo positivos, mas não soube dizer quantos e nem o local destes centros.

Dessa forma, verifica-se que os recursos curriculares e metodológicos trabalhados na Fundação CASA, bem como a ausência de cursos de formação sobre um currículo que atenda as peculiaridades da Fundação CASA levam a ineficácia do sistema educacional implantado na instituição. Faz-se urgente uma política pública educacional capaz de estimular no socioeducando o protagonismo.

Logo, em se tratando da educação, mais do que a apropriação do conhecimento em si mesmo, é preciso dotar o socioeducando de uma capacidade procedimental que habilite a

fazer uso das ferramentas adequadas a acompanhar e compreender as constantes mudanças que se processam no mundo. Estratégias que possam lhe conduzir a condição de autonomia, isto é, servido da capacidade de aprender a aprender.

No intuito de investigar se há relação entre o currículo e a incidência do jovem na criminalidade o supervisor não soube responder, alegando não haver estudos e dados sobre esta questão.

Observa-se, portanto, que não basta à escola fazer o seu papel. É necessário haver um diálogo, um trabalho de natureza interdisciplinar entre a escola e as instituições CRAS, CREAS, Conselho Tutelar e a Escola de Aprendizagem e Cidadania (ESAC). Precisa haver um investimento maior neste trabalho para que haja uma maior compreensão sobre o socioeducando e da realidade que o cerca, buscando evoluir de um saber reduzido na especialização para a uma compreensão de interdisciplinaridade o que permite entender a realidade, a diversidade e singularidade.

Portanto, é preciso um fecundo repensar no trabalho da rede protetiva e nas políticas públicas educacionais quando se pensa no jovem infrator. Um trabalho dentro de uma concepção mais focada na aprendizagem dos socioeducandos e da importância de sua articulação com as práticas de cuidado e educação bem como situações vividas que envolvem a articulação entre cuidar e educar.

No tocante à valorização da cultura juvenil, um importante aporte curricular, o Supervisor de Ensino não demonstrou segurança ao responder: “Se chegar mais perto do aluno através do cotidiano dele, por exemplo, de uma música que ele gosta? Eles fazem isso?”

O PCNP, então responde:

Fazem, você viu que no período da copa fizeram um tipo de um torneio lá. O professor de História trabalhou a diversidade de culturas, o professor de Arte trabalhou produção de mapa, fizeram um telão gigante. E até para realidade deles e para o que o currículo, o que tem no currículo eles apresentaram quando para usar no meio do ano em junho, apresentaram diversos trabalhos nesse sentido. Então, nós fomos lá até participamos da apresentação do trabalho dos meninos. Os professores procuravam trabalhar o conteúdo curricular ligado à vivência, à realidade deles. Eu acho que é trabalhado. (PROFESSOR COORDENADOR DO NÚCLEO PEDAGÓGICO)

Mas, foi enfático ao dizer que os professores têm autonomia para proporem textos complementares e novas situações de aprendizagem:

Com certeza, até mesmo na sala regular se o texto que é proposto você vê que ele não está adequado para aquele grupo de alunos, precisa de um texto atualizado, um texto que tem uma abordagem maior, um texto recente você

vai fazer a adaptação. Com certeza, lá os professores tem feito com maior frequência. (SUPERVISOR DE ENSINO)

Não há dúvidas de que o professor deve apoiar-se em práticas de planejamento que lhe permitam explorar todas as potencialidades que a sala de aula lhe oferece, bem como programar atividades que desdobrem o aprendizado para outros ambientes, ao passo que as experiências de vida dos socioeducandos sejam valorizadas para que percebam significado no que aprendem. Ao assim fazer, valoriza-se uma atmosfera em que o diálogo passa a ser visto como o porta voz da própria aprendizagem. Freire (2003, p.11) afirma:

Da mesma forma, a organicidade do processo educativo implica a sua integração com as condições do tempo e do espaço a que se aplica para que possa alterar ou mudar essas mesmas condições. Sem esta integração o processo se faz inorgânico, superposto e inoperante. (FREIRE, 2003, p. 11)

Para isso, o supervisor atesta que as competências leitoras e escritoras não estão voltadas unicamente ao ensino da Língua Portuguesa e Matemática:

Só não. Todos os componentes, como eu vou ensinar Química, Física e Biologia se eu não trabalhar a leitura, a escrita se eu não ler textos voltados ao meu componente? Como que vai ensinar História? Por exemplo, a técnica da leitura colaborativa é trabalhada lá também. Isso, como todos os componentes curriculares. Para você conseguir ter uma leitura de mundo tem que trabalhar isso em todos. (SUPERVISOR DE ENSINO)

Neste sentido, o professor necessita planejar aulas mais interativas, ou seja, aulas em que professores e alunos participem ativamente do processo ensino e aprendizagem. Para isso, o docente pode lançar mão de diversos recursos: retroprojetor, livros, sala de leitura, vídeos, xerox, bem como de textos de diferentes tipologias e gêneros enfatizando as competências leitoras, escritoras e as diferentes linguagens, por meio da “pedagogia dos multiletramentos” (ROJO, 2012, p.11). Todavia, em se tratando da Fundação CASA, há certa dificuldade na diversificação e uso de materiais, conforme relato de professores.

No entanto, os recursos em si e simples interpretação dos textos (perguntas e respostas prontas e concluídas) não garantem uma aula dialogada e interativa, pois para que ela se torne dinâmica, interativa e dialógica é preciso por intermédio do diálogo estabelecer uma situação que induza o aluno a um processo de reflexão e de novas descobertas, de tal feito que consiga pelo caminho do raciocínio, chegar à solução de suas dúvidas, a (re)construir conceitos e saber transpô-los na prática, conforme Silva (2004, p. 5) “se o aprendiz ou usuário produz, usa e controla, ele ganha, já se ele se tornar um usuário pacífico, que apenas fica sentado em frente à tela ou em frente ao professor, ao quadro negro, ele perde, torna-se tudo entediante”.

Apoiando-se nas contribuições de Freire (1987), a construção do diálogo deve partir de elementos extraídos do próprio repertório dos jovens (Diálogo igualitário e inteligência cultural), de tal sorte que percebam a importância do que lhes é proposto à aprendizagem e que percebam o caráter emancipatório da educação que lhes é ofertada, numa abordagem interdisciplinar e totalmente contextualizada dentro dos princípios da solidariedade e igualdade de diferenças. Desta forma, terão subsídios e capacidades de transformar a sociedade em que estão inseridos através das relações intersubjetivas.

Logo, todo o trabalho pedagógico necessita se respaldar em métodos sistemáticos de avaliação (diagnóstica e formativa), que se façam instrumentos de inclusão e de intervenções necessárias em um contínuo processo de ação, reflexão e ação para que o aluno consiga superar as suas dificuldades e que, portanto, possa se apropriar de uma formação que o torne agente transformador da realidade do campo brasileiro, que se deseja mais justa e democrática.

Portanto, o currículo e avaliação demanda um diálogo necessário e permanente no processo ensino e aprendizagem. Objetivando conhecer o papel da avaliação da aprendizagem no currículo a partir das concepções do supervisor, constatou-se que nem todas as avaliações externas são oportunizadas aos socioeducandos. Fato este que o Supervisor de Ensino e o Professor Coordenador do Núcleo Pedagógico desconheciam. O PCNP diz:

Todas as avaliações externas da escola vinculadora, a coordenadora da Fundação informa o quantitativo de alunos se é SARESP. Fazem se é SARESP. Avaliações externas entram em contato com a escola vinculadora e se a escola vinculadora tem um quantitativo que atende eles levam essas provas lá. Quando precisa de um aplicador, fazem a inscrição e vai o aplicador aplicar tal prova. Espera que vamos confirmar isso agora. É da AAP⁶ realmente. (PROFESSOR COORDENADOR DO NÚCLEO PEDAGÓGICO)

⁶ Avaliação de Aprendizagem em Processo, conhecida como AAP, aplicada três vezes por ano para estudantes do 1º ao 9º ano do Ensino Fundamental e de todas as séries do Ensino Médio no final do 1º, 2º e 3º bimestres. Em média, participam mais de três milhões de alunos. A prova é composta por uma redação, questões dissertativas e de múltipla escolha que abrangem conteúdos de Língua Portuguesa e Matemática. Com a AAP é possível orientar os professores a trabalhar com alunos que apresentam alguma dificuldade. Os índices extraídos são utilizados pela Educação para produzir orientações aos educadores, desenvolver programas e projetos que atuem nas dificuldades dos alunos. Nas escolas, os educadores recebem o manual “Comentários e Recomendações Pedagógicas”, desenvolvido por especialistas da Pasta, que contém sugestões de trabalho para cada etapa da escolaridade. Disponível em: <<http://www.educacao.sp.gov.br/avaliacao-aprendizagem>>. Acesso em: 22 jan. 2019.

Os socioeducandos não fazem o SARESP e nem a Prova Brasil, realizam somente a AAP, o ENEM e o ENCCEJA. Vale dizer que a AAP é feita por bimestre e abrange somente as disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática. Essas avaliações são aplicadas pelos professores da escola vinculadora.

A justificativa apresentada pelo supervisor para que os alunos não realizem o SARESP e a Prova Brasil, se deve ao fato de preservar a identidade do socioeducando, uma vez que essas avaliações externas são personalizadas. Além disso, a avaliação leva em conta o fluxo escolar. Mas, contraditoriamente afirma que os socioeducandos participam da OBMP, cujo resultado da prova sai direto no sistema se o aluno atingiu resultados ou não. Além de participarem de concursos de redação como a EPTV na Escola e outros, inclusive um dos internos ficou em 3º lugar no concurso promovido pela Defensoria pública da União:

As avaliações externas na qual a Fundação CASA participa são disponibilizadas pela escola vinculadora. Chega até os aplicadores da OBMEP e a, AAP. O SARESP como são avaliações nominais aos alunos e tem um fluxo de alunos, por isso que lá não faz o SARESP. Pelo menos até o presente momento esse acompanhamento nós da Diretoria de Ensino não fazemos. É um ponto até se analisar. Eu vou anotar aqui também como que é feito esse acompanhamento dos alunos que fazem AAP lá na Fundação CASA. O acompanhamento da OBMEP os meninos que fazem lá já sai direto no sistema se o aluno atingiu determinado resultado ou não. Agora da AAP é um questionamento porque eu não sei como é feito esse acompanhamento. Não sei se a coordenadora pedagógica tem acesso a essas informações, porque os diários dos professores ficam lá na Fundação CASA, então eu não sei se a ela tem acesso a essas avaliações. (PROFESSOR COORDENADOR DO NÚCLEO PEDAGÓGICO)

Em relação ao acompanhamento feito sobre os resultados da AAP, das avaliações internas e a ações interventivas realizadas não soube responder. Enfim, diante da fala do Supervisor observa-se um descompasso entre o papel da avaliação da aprendizagem no currículo na Fundação CASA e o que rege a LDBEN/96, uma vez que a lei privilegia os resultados do processo educacional, expressos em competências que os alunos devem constituir mais do que o domínio de conhecimentos específicos. Portanto, analisar uma avaliação implica em reconhecer em primeiro lugar que ela só tem sentido se seus resultados produzirem efeitos, uma avaliação sem consequência é desperdício de credibilidade e de recursos financeiros. Para entender o papel da avaliação no currículo é preciso saber que tipo de consequências ela tem, cujo resultado dá consistência e fundamentos para a tomada de decisão relativa à melhoria da qualidade da educação escolar. Afinal, a avaliação não é inimiga da educação, mas uma forte aliada da aprendizagem.

O SARESP é um dos principais instrumentos da SEE/SP, é a partir dos resultados desta avaliação externa que se constroem indicadores que permitem classificar escolas, municípios e estados quanto ao seu grau de desenvolvimento educativo. Além disso, o seu resultado é um importante subsídio para orientar oficinas e programas de formação continuada de professores e coordenadores pedagógicos, de modo a identificar problemas recorrentes do aprendizado e apontar estratégias e recursos que podem ser mobilizados para a superação das dificuldades encontradas pelos alunos.

As avaliações tanto internas como externas deveriam e devem ser relevantes ao aluno, ao professor, a escola e ao Estado, mas, infelizmente, observa-se que aspectos históricos ainda se refletem no sistema avaliativo educacional e permeiam a avaliação escolar no Brasil, considerando que não existe neutralidade no ato avaliativo. Contudo, os exames externos exercem esse mesmo papel frente às escolas ao produzir rankings de acordo com o desempenho das mesmas nas avaliações externas, colocando o trabalho pedagógico indiferente às finalidades que se pretende atingir pelo Ensino Básico, segundo os preceitos da legislação.

Se considerarmos o aporte teórico em que se fundamentam as principais avaliações externas, notadamente o SARESP e a Prova Brasil, observamos que a finalidade das mesmas vai ao encontro da legislação sobre a educação básica, haja vista que fundamentam-se no interesse de fornecer aos gestores e professores, diagnósticos capazes de subsidiar as ações em sala de aula, sempre com a preocupação de sanar as dificuldades e promover a aprendizagem dos alunos. Algo que, portanto, busca superar esse aspecto classificatório e taxativo que está historicamente atrelado à avaliação. Sendo assim, a luta em mudar esse panorama é grande quando se almeja uma avaliação que realmente contemple a todos de maneira processual, somativa e formativa entrelaçada na democracia, na ética e na igualdade.

Com relação à formação continuada, o supervisor relatou uma situação ainda mais preocupante, pois relata que não é realizado um acompanhamento direto com o professor que atua na Fundação CASA: “Nós sabemos que está acontecendo lá na escola por meio do relato dos próprios coordenadores”. Justificou que a participação se dá apenas em reuniões com os gestores, os quais repassam a situação para ele. O PCNP disse ter participado apenas duas vezes, no início e no meio do ano. Nesse momento, cabe reproduzir a fala do PCNP: “foi como o João mesmo falou, nós precisamos rever até as nossas ações para o próximo ano se nós formos continuar assim como responsáveis pela Fundação”.

Como exemplo citou o trabalho de interface em que uma mesma habilidade é explorada em diferentes disciplinas, dando ênfase ao componente curricular, mas fazendo

uma interação entre as disciplinas. O acompanhamento dos estudos realizados e aplicados em sala de aula pelo professor se dá por meio de relatos dos coordenadores durante as reuniões que acontecem na diretoria.

Ou seja, verifica-se que o supervisor limita-se a interação com o coordenador pedagógico e com a equipe gestora, algo importantíssimo, mas corre-se o risco de se distanciar do professor. Não participa dos momentos de troca entre todos os pares, não supervisiona diretamente as atividades que podem ser usadas ou não em sala de aula, de trocas experiências e estudos de casos. Ao assim fazer, não compartilha com o professor de momentos para que possam refletir sobre suas práticas e desenvolver estratégias procedimentais junto a seus pares que sejam capazes de estimular os interesses dos socioeducandos que, por conseguinte, possibilitará um aprendizado permeado de maior criticidade e autonomia.

Não obstante, para os professores da Fundação CASA é fundamental que haja este momento de estudo em que se priorizem as singularidades do trabalho educativo nesta instituição e, sobretudo que haja um diálogo afinado entre todos os profissionais educacionais ligados a Fundação, para que o insucesso curricular não recaia somente nos ombros do professor.

Uma escola com a sua identidade consolidada, depara-se em condições de articular políticas, teorias e vivências cotidianas na elaboração de ações que se traduzam na participação de toda a comunidade a ela envolvida, desviando-se do papel de mera executora de programas prontos e acabados instituídos por órgãos centrais.

Ao centrar sua preocupação na aprendizagem e no diálogo, a escola coloca-se apta a não somente assegurar a participação de todos nas discussões e decisões, como também encontrar o caminho do consenso, num cenário marcado por opiniões e interesses conflitantes. Portanto, não se trata de tornar todos iguais, mas articulá-los em torno de um bem comum que, na escola se manifesta no saber que necessita ser apropriado pelo aluno.

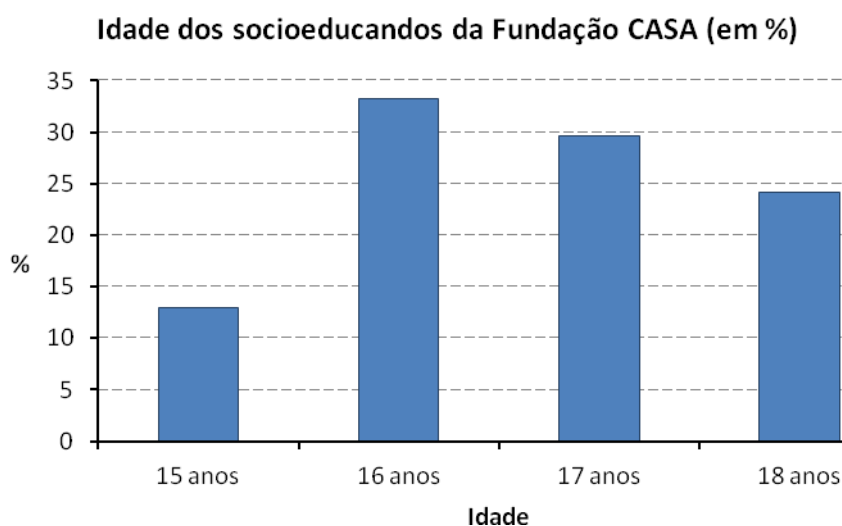
O subitem, a seguir compõe a análise e discussão dos dados por meio da aplicação dos questionários aos alunos interno da Fundação CASA, apresentados por gráficos e tabelas e, posteriormente, a análise descritiva, como orienta Bardin (2016).

3.2 Socioeducandos: rebeldia no sentido mais humano da expressão, a busca de si mesmo, sonhos esperanças, vidas convividas.

Para analisar e entender a visão dos socioeducando sobre a pertinência do currículo em possibilitá-los a reconstruírem e ressignificar seus projetos de vida, foram utilizados os dados

obtidos com os questionários e apresentados por meio de gráficos e, posteriormente, feitos à análise do conteúdo concebida sob uma apreciação crítica que, ao propor extrapolar os limites da descrição, incita-se o exercício da inferência de modo a desvendar os significados que se encontram implícitos nas palavras e na realidade por elas descrita, pois para Bardin (2016, p. 44) “A intenção da análise de discurso é a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção (ou, eventualmente, de recepção), inferência esta que recorre a indicadores (quantitativos ou não)”.

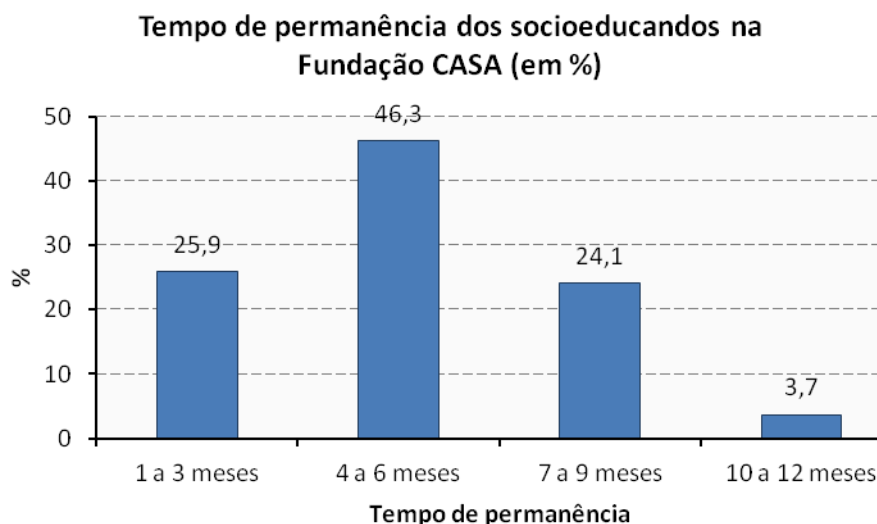
3.2.1 Idade dos socioeducandos sob medidas socioeducativas



Conforme se observa no gráfico, toda a população de internos nessa unidade da Fundação Casa possui idade entre quinze e dezoito anos, sendo que 62,9% dos internos possuem entre dezesseis e dezessete anos de idade. Esses dados corroboram com os números do Mapa da Violência, elaborado por Waiselfisz (2016), segundo o qual a inserção no mundo da criminalidade em grande parte se explica pelas dificuldades dos jovens acima de dezesseis anos de idade, em conseguir uma colocação no mercado de trabalho, situação esta, agravada por uma formação escolar deficitária. Dados do Ministério da Justiça de 2017, também apontam que jovens de 16 e 17 anos de idade são as maiores vítimas da violência no país.

A Fundação CASA, portanto, recebe jovens infratores apenas a partir dos 12 anos de idade, podendo permanecer na instituição até os 18 anos (artigo 2º do ECA). Todavia, esse tempo de permanência na prática acaba sendo inferior ao que legalmente possibilita a legislação.

3.2.2 Tempo de permanência na Fundação CASA



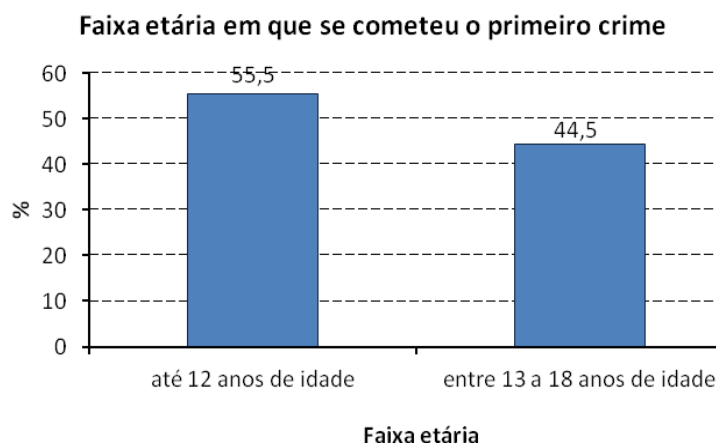
De acordo com o ECA o tempo de permanência na Fundação CASA, de um jovem infrator sob medida socioeducativa, não pode extrapolar três anos. Em consonância com essa determinação legal, a quase totalidade dos internos permanece internada por no máximo seis meses. Os que ultrapassaram esse tempo relataram em seus questionários que, o maior prazo de internação se justifica consubstanciado pela unidade de referência.

Mas, quando inqueridos sobre a unidade de origem, seis socioeducandos disseram não ser da cidade onde foi realizada a pesquisa, de modo que vieram de outras unidades. E, de tal ordem, que a ampla maioria, quarenta e oito socioeducandos, é originária da própria unidade.

O fato da maior parte dos socioeducandos ser da cidade da própria cidade coloca-se em acordo com os preceitos estabelecidos pela Constituição Federal de 1988, consubstanciados pelo Estatuto da Criança e do Adolescente e, mais recentemente pelo SINASE (Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo). Objetiva-se, portanto, fazer com que os menores possam ficar mais próximos de suas famílias e de suas comunidades, algo que se insere como elemento estratégico para a reinserção social. Antes, todos os menores infratores eram enviados para a antiga FEBEM, na cidade de São Paulo, realidade esta, modificada no Governo Mário Covas por meio de políticas de descentralização e, consolidada pelo então governador Cláudio Lembo em 2006, através da construção de unidades da Fundação CASA em cidades do interior.

No que se refere à idade em que o socioeducando praticou o primeiro crime, chama a atenção o fato de que mais da metade, mais precisamente 55,5%, fez o ainda criança, conforme o gráfico nos permite observar.

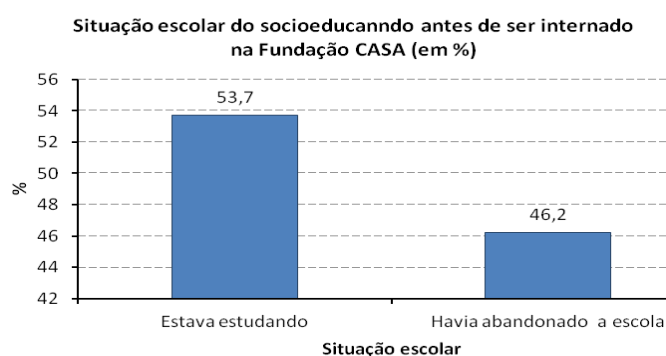
3.2.3 Faixa etária em que se cometeu o primeiro ato infracional



Diante da situação em que a maior parte dos socioeducandos se inseriu no mundo da criminalidade ainda crianças, comprova o fato de que estão havendo falhas gritantes não somente por parte da escola, mas também da família e de toda a rede protetiva. Aos doze anos de idade presume-se a criança já teria concluído os anos iniciais do Ensino Fundamental e se inserindo em seus anos finais. É justamente nessa interface do Ensino Fundamental que se faz mais nítida a falha da escola e das políticas públicas em que ela se encontra inserida, pois é justamente a partir desse momento da escolarização que os próprios dados do IDESP (Índice de Desenvolvimento da Educação do Estado de São Paulo) apontam não somente para maiores taxas de evasão, mas também de queda dos indicadores de aprendizagem, de modo que muitos vão percorrendo os anos letivos com aprendizagem considerada abaixo do básico.

O gráfico seguinte atesta a ineficiência não apenas das escolas e das políticas públicas, mas também de toda a rede protetiva. Observa-se que quase a metade dos socioeducandos internados na Fundação CASA, encontrava-se em situação de abandono escolar, o que conseqüentemente culmina por proporcionar uma condição de maior vulnerabilidade.

3.2.4 Situação escolar antes da internação



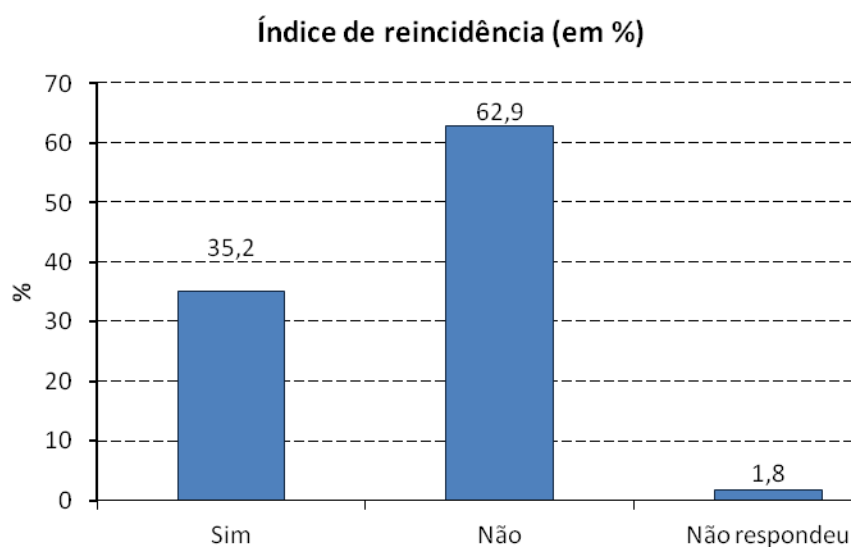
Há vários estudos que relacionam a evasão escolar com a inserção de jovens no mundo da criminalidade, dentre os quais podem ser citados Lépure (2017) e Volpi (2015). Assim, em seu Mapa da Violência, Waiselfisz (2016) atestou um baixíssimo nível de escolaridade dos jovens infratores. Corroborando para esta questão, o IPEA (Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada) em conjunto com o Fórum Brasileiro de Segurança Pública (2017), também relacionam a falta de oportunidades educacionais e laborais com o ingresso no crime.

Portanto, o fracasso em manter os jovens nos assentos escolares e a eles proporcionar um currículo que lhes assegure aprendizagem contextualizada e de qualidade, é indubitavelmente um dos mais relevantes fatores para explicar o envolvimento com o crime.

Todavia, os problemas permanecem mesmo quando os socioeducandos encontram-se internados na Fundação Casa ou em regime de semiliberdade, haja vista que um percentual muito expressivo acaba reincidindo no mundo do crime, de acordo com o que pode ser observado por meio dos números do gráfico abaixo.

3.2.5 Índice de reincidência: olhares ausentes, vulnerabilidade desses jovens à criminalidade

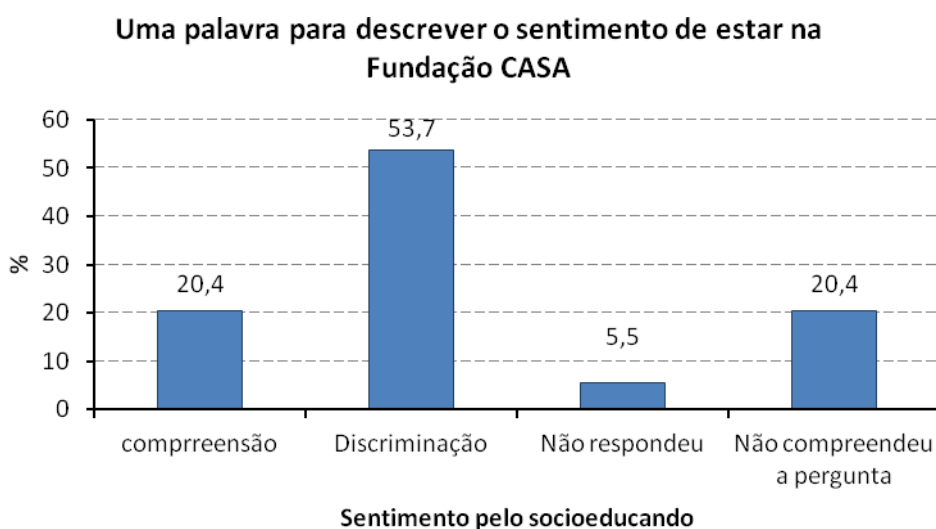
Uma das informações mais importantes refere-se à reincidência e, os motivos que podem ser apontados para a sua ocorrência. Pois, sua ocorrência ou não também pode estar relacionada aos resultados obtidos no processo de ensino e aprendizagem desenvolvido na Fundação CASA. Vejamos os números do gráfico abaixo.



Ocorre que os socioeducandos recebem acompanhamento e atendimento psíquico-social somente quando se encontram internados na Fundação CASA ou em condição de semiliberdade. Quando não estão mais sob esses regimes, constata-se que não existe nenhuma

política pública que possibilite acompanhar esses jovens, de modo a lhes prestar determinados atendimentos que possam lhes favorecer nos estudos e até mesmo no mercado de trabalho. A própria Diretoria de Ensino reconhece que pouco ou nada de informações possui sobre esses jovens. Nesse sentido, toda essa situação se caracteriza como uma espécie de abandono o que conseqüentemente culmina em promover maior vulnerabilidade desses jovens à criminalidade. Nos dizeres de Lépure (2017), essa realidade denota a carência de políticas educacionais, acompanhadas da profissionalização e do trabalho para que então esses jovens possam apoderar-se de condições que os tornem mais independentes sob os primas social e econômico.

A LDBEN 9394/96 estabelece o preparo para o exercício da cidadania como uma das mais relevantes finalidades a que se deve prestar a educação básica e, para tanto, se faz fundamental colocar os adolescentes enquanto sujeitos de uma aprendizagem autônoma, dotando-os da capacidade de aprender a aprender. Portanto, em qualquer política pública voltada a educação, não se pode negligenciar o contexto e a voz do aluno. Sob esse entendimento Freire (1987), Vygotsky (2010) dentre outros autores, buscam destacar a importância de se ouvir o jovem e em incentivá-lo a um protagonismo que o torne sujeito da própria aprendizagem.



Portanto, ao serem ouvidos e questionados sobre como concebem a relação da Fundação CASA com as suas próprias vidas, a maioria se sente discriminada. Nesse sentido, subentende-se que os socioeducandos permanecem sob um regime de absoluto autoritarismo, de modo que suas vozes não podem ser ecoadas e muito menos ouvidas. Nem mesmo podem participar do SARESP, principal avaliação externa e um dos pilares do IDESP. Muito

provavelmente, essa realidade se coloca na contramão da legislação que versa sobre a educação e, ao próprio currículo instituído pela Secretaria de Estado da Educação do Estado de São Paulo, que se faz norteado pelos propósitos assegurados pela LDBEN 9394/96, ECA e outros textos legais.

3.2.6 Reclusão... saudades...

Quando ouvidos sobre o que mais sentem falta de fazer, de modo a manifestarem satisfações e insatisfações, os socioeducandos demonstraram profunda aversão ao tempo vivido na instituição, reconhecendo-se impedidos de usufruírem de situações que lhes garantam prazer e diversão.

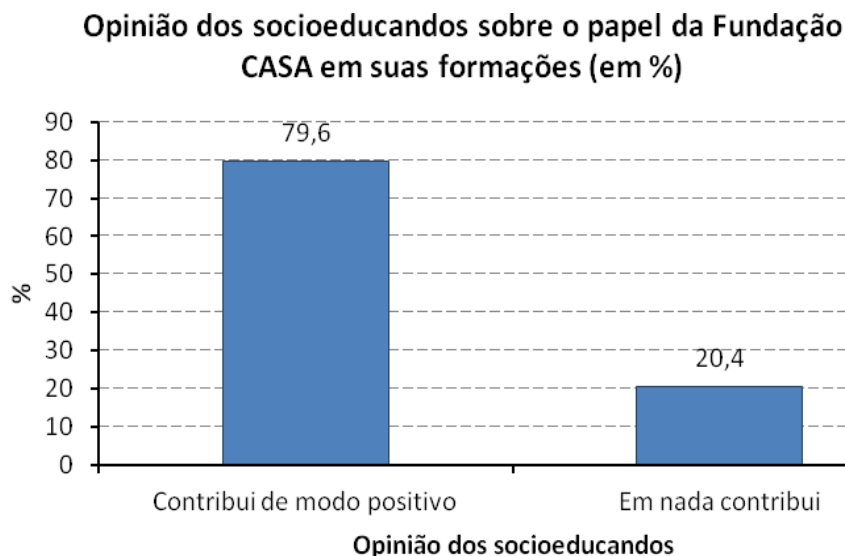
QUADRO 5 - do que os socioeducandos sentem mais falta

Motivo apontado	Número de respostas (pôde-se escolher mais de uma opção)
Ficar em casa e com a família	32
Sair com os amigos e se divertir	23
Sair da rotina	36
Não sente falta de nada	02

Como qualquer ser humano, são pessoas que também possuem suas emoções e desejos, com prioridade na convivência com a família e com os amigos. Podemos dizer que diante dessa necessidade por eles revelada, busca-se por meio da convivência, desenvolver práticas de lazer que, segundo Brenner, Dayrell e Carrano (2005, p. 175) faz-se instrumento de singular importância na construção da própria identidade juvenil, complexa e diferenciada da vida adulta.

No entanto, observadas as falhas no trato com os socioeducandos, há também de se pensar no trabalho da Fundação CASA como um todo, haja vista que os jovens internos também desenvolvem outros projetos, não diretamente vinculados à SEE/SP, como ocorre nas iniciativas colocadas em prática pela ONG Pastoral da Educação. E, nesse sentido se faz necessário ouvir os socioeducandos no que se refere a ações da Fundação CASA, acerca da possibilidade delas estarem ou não proporcionando algum ganho em termos de perspectiva de vida. Nas respostas emitidas, a ampla maioria reconheceu a presença da Fundação CASA na trajetória de vida que pretendem seguir.

3.2.7 Contribuição da Fundação CASA no projeto de vida



É possível constatar que para ampla maioria dos socioeducandos existem marcas importantes da Fundação CASA na formação desses jovens. Porém, quando indagados sobre o tipo de contribuição recebida, para a quase totalidade o foco volta-se para o aspecto comportamental, no sentido de não mais infringir as leis e de controlar as suas atitudes e emoções, como também na valorização da família. Mas, por outro lado nota-se que a questão curricular pautada nos princípios estabelecidos pela legislação, tidos como indispensáveis na formação desses jovens, fica reservada a um papel secundário. Apenas obedientes às leis e apegados as suas famílias, embora importantes, não impedem que num futuro próximo que esses jovens sejam alijados da sociedade e sem qualquer perspectiva no mercado de trabalho.

Conforme Gracioli (2006) sem um projeto de educação integral calcada na emancipação sociocultural e no pleno exercício da cidadania, não há como blindar esses jovens de uma futura exclusão social. Quando questionados sobre o que esperam dos estudos em termos de realização pessoal, nota-se pelo quadro abaixo uma diversidade de metas para a vida.

3.2.8 Formação educacional: uma ponte para um futuro promissor à juventude

QUADRO 6 – expectativa desejada por intermédio dos estudos

QUAL O SEU MAIOR SONHO EM RELAÇÃO AOS ESTUDOS?	
Respostas emitidas pelos socioeducandos	Quantidade
Terminar os estudos.	23
Curso de cabeleireiro	01

Trabalhar para ter comida.	01
Ter o próprio comércio.	01
Ter um bom emprego.	08
Abrir uma mecânica.	01
Fazer um curso para ter um bom trabalho.	01
Sair para o mundo.	01
Formar veterinário.	01
Entrar no mercado de trabalho.	05
Se casar e ter uma família.	06
Roubar bancos.	01
Estudar no colégio agrícola.	01
Formar em engenharia civil.	01
Formar em educação física	04
Formar em agronomia	01
Formar em medicina.	01
Formar em administração.	01
Subir na vida e dar orgulha a família.	01
Sair da vida do crime.	01
Fazer faculdade de engenharia elétrica	01
Fazer faculdade.	11
Fazer curso de mecânica.	01
Criar a filha.	01
Trabalho honesto.	01
Formar em direito.	01
Ter a minha casa.	03
Ter uma moto.	01
Ter liberdade em mundo justo.	01
Dar uma casa para a mãe.	01
Continuar com o tráfico.	01

De fato, foram muitas as respostas associando os estudos a um futuro desejado. Contudo, podemos inferir que na quase totalidade das respostas, existe a preocupação de fazer do ensino médio uma ponte para o emprego, sendo que em muitos casos houve a associação da escola com o desejo de uma formação universitária, capaz de lhes assegurar uma qualidade de vida desejada. Fica nítida, portanto, a importância que a educação representa para a ressocialização desses jovens. Tais sonhos vão ao encontro do que desejam quando saírem da Fundação CASA. As respostas convergem para três pontos principais: formação profissional, família e acesso a bens materiais.

Sendo assim, os olhares devem estar pautados no projeto político pedagógico da Fundação CASA, em cuja estrutura encontra-se expresso qual o currículo que norteará o processo ensino e aprendizagem junto aos seus socioeducandos. Sabe-se que o currículo se faz o alicerce de qualquer política educacional e, conforme Geraldi (1994) ressalta com muita propriedade, ele deve estar sincronizado com a vida dos jovens e se fazer instrumento de

transformação social. Nesse sentido, ao investigarmos o ensino desenvolvido com os socioeducandos, buscou-se num primeiro momento observar a proximidade ou não da proposta de trabalho docente com a realidade dos alunos.

3.2.9 Cultura juvenil: um aporte curricular



De acordo com o gráfico, constata-se que em cerca de 50% das respostas, os socioeducandos disseram haver uma relação entre as atividades de aprendizagem desenvolvidas pelos professores com o contexto cultural e social ao qual pertencem.

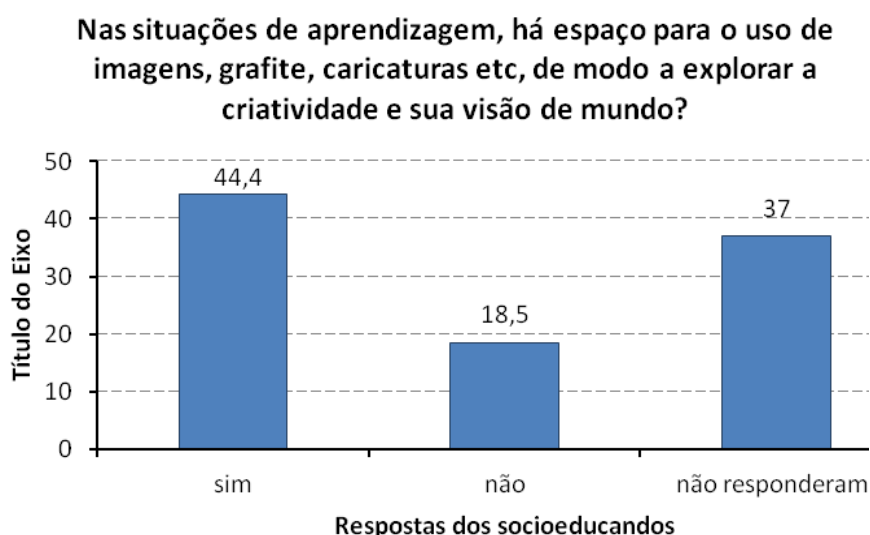
Visto que a esses alunos são aplicados os mesmos Cadernos desenvolvidos nas escolas da rede pública e que praticamente, não existem outros recursos como, por exemplo, o acesso à internet e outras mídias, é possível deduzir que tais respostas podem estar comprometidas por uma visão reducionista, de tal ordem que o contexto social e cultural desses jovens é colocado à margem das situações de aprendizagem que, conforme relatos da Coordenadora pedagógica da escola vinculadora, não são desenvolvidas de modo sequencial.

A esse aspecto, soma-se o fato de que não existe um projeto político pedagógico específico para a Fundação CASA em parceria com a escola vinculadora, pois os procedimentos pedagógicos devem atender primordialmente as determinações centralizadas.

No trato dos componentes curriculares que integram as Ciências Humanas que, por conta dos objetos de estudo e das metodologias empregadas, permitem um amplo e fértil campo para a contextualização do que é ensinado, apenas 30% dos alunos disseram haver espaços para discutirem e exporem suas opiniões sobre temas atuais. Certamente, este baixo alcance compromete a leitura de mundo pelos alunos, pouco contribuindo para a emancipação da aprendizagem (autonomia) e, por conseguinte, para o exercício da cidadania.

Questionados sobre o uso de diferentes linguagens na produção textual que, entre outros aspectos pudessem revelar o aspecto do multiletramento, quase a metade dos socioeducandos disseram trabalhar com uma diversidade de texto. Novamente cabe uma ressalva, pois conforme já dito anteriormente, o Caderno do Aluno é o único material em que os socioeducandos acabam tendo acesso e, o seu uso se faz de modo muito limitado. Segundo relatos dos professores e da Coordenadora, a questão da segurança acaba justificando o rigoroso controle no uso de recursos. Até mesmo a exibição de um filme ou um simples texto requer do educador um olhar atento e reflexivo sobre a maneira em que irá abordar a temática, para que não corra o risco de abalar ainda mais o emocional do jovem que se encontra em um momento de emoções e sentimentos confusos, abalados e feridos.

3.2.10 Multiletramentos a partir de referências dos socioeducandos



Ao observar o gráfico acima se observa que 44,4% dos socioeducandos responderam que há espaço para o uso de diferentes linguagens. Contudo, sobre esta questão cabe uma análise com maior profundidade. Pois, sabe-se que a leitura tem que fazer parte essencial da prática educativa, portanto, não basta apenas o aluno compreender o conteúdo a ser passado, mas é essencial exercitar a leitura em sala de aula, avançando a produção textual. Não basta apenas ensinar os alunos a lerem e depois escreverem. É preciso levá-los a compreender que se lê e se escreve a partir de uma necessidade de ler e, depois de ler, há uma necessidade de compreender o que leu e escrever o que leu. Essas duas necessidades interagem e levam à produção de texto que exige um conhecimento de linguagem tanto para estruturar quanto para desenvolver o assunto. Segundo Orlandi (1994) o sentido de um texto não existe em si, é definido pelas posições ideológicas dispostas no processo sócio-histórico no qual as palavras

são produzidas, os sentidos mudam conforme as suas condições de produção. Portanto, analisar um texto implica em mobilizar conceitos como: condições de produção, interdiscurso, silenciamentos (impede a circulação de sentidos) e processos de produção.

Quanto à concepção que possuem sobre a relação entre saber ler e a reintegração junto à sociedade, observa-se uma superficialidade nas respostas que, de certo modo destoa do verdadeiro significado que a leitura deve assumir na formação do jovem. Sendo assim, para que a escola prime pela qualidade do ensino e aprendizagem e forme alunos leitores e produtores de textos, faz-se necessário o exercício diário da leitura que é uma prática social. Não se pode falar em formar escritores sem leitura, pois uma está associada à outra.

Evidencia-se que, não se deve trabalhar a leitura pura e simplesmente, isto é, decodificando apenas as letras. Mas, sim realizá-la considerando-a como uma prática discursiva e inferindo as imagens produzidas pelo texto para o leitor em suas condições de produção. Orlandi (1994). Ressalta-se ainda, que tem que ficar claro ao aluno que a leitura de textos traz um jogo complexo de interpretações em que o autor escreve pensando em produzir um efeito-leitor, ou seja, o leitor pode produzir, ao ler um texto, várias interpretações através da formulação e da circulação de sentidos. Segundo Zoppi Fontana (1999) as palavras podem causar efeitos de exclusão, inclusão, silenciamentos, isto é, o efeito-leitor é um efeito da função-autor (texto-autor-leitor).

Diante do exposto acentua-se a responsabilidade do professor em levar o aluno a compreender e sentir a leitura e a escrita como algo a ser compartilhado, socializado, transformar a escola em comunidades leitoras e escritoras, onde o alunado se reconheça para que adquira o hábito de ler e escrever, contemplando sempre as diversas sequências textuais e gêneros. Portanto, uma análise das respostas no quadro a seguir, permite constatar que a leitura é concebida de modo pouco significativa ingênuo e limitada. Até porque muitos alunos não emitiram qualquer resposta acerca dessa pergunta.

QUADRO 7 – Concepção de leitura pelos socioeducandos.

LEVANDO-SE EM CONTA A REINTEGRAÇÃO JUNTO A SOCIEDADE, O QUE SIGNIFICA LER EM SUA OPINIÃO?	
Respostas emitidas pelos socioeducandos	Quantidade de respostas
Poder mudar.	01
Mostrar aprendizado	02
É tudo na vida.	04
Saber ler.	04
Saber entender, sem ter dificuldades.	02

Informar e treinar a leitura.	01
Sem saber ler, nunca vai longe.	01
Pra mim, nada.	02
Facilita a convivência com a sociedade.	02
É bom, não precisa ficar perguntando.	01
Pra não ficar para trás.	01
Saber escrever.	02
Ajuda a ser honesto.	01
Oportunidade de emprego.	04
Para mandar mensagem.	01
Reintegrar a sociedade.	02
Facilitar o dia-a-dia.	02
Não ser analfabeto.	01
Viajar e distinguir as coisas.	01
Respeitar ponto e vírgula.	01
Não ser ignorante.	02
Conhecer mais palavras.	01

Para Rojo (2004, p.7) “Falar na formação do leitor cidadão é justamente não olhar só uma das faces desta moeda; é permitir a nossos alunos a confiança na possibilidade e as capacidades necessárias ao exercício pleno da compreensão”. Enfim, ler e compreender um texto, é saber como ele produz sentidos através da sua materialidade, é saber como as interpretações funcionam, os sentidos que ali estão e assim propiciar ao aluno a se encantar pelo mundo da leitura rumo a produção textual pelo desejo e pelo doce sabor de serem escritores.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os elevados índices de criminalidade no Brasil, com intensa participação de jovens, é fato incontestável. Não há dúvidas de que se trata do retrato de uma sociedade profundamente calcada na má distribuição de renda, da qual derivam as injustiças sociais e, cujas políticas públicas do Estado buscam tratar o assunto somente sob o viés da segurança e do uso da força militar. O recente emprego do exército nas ruas do Rio de Janeiro e da guarda nacional em outros estados, bem como o Decreto Oficial de liberação da posse de armas, são alguns exemplos que atestam políticas públicas de combate à violência, fundamentalmente orientadas pelo uso da bala, ao passo que negligenciam investimentos sociais, sobretudo na área da educação.

A educação é um elemento estruturante para uma sociedade que se deseja democrática, participativa e socialmente justa. Apesar de seu papel na formação dos nossos jovens, os estudos realizados junto aos socioeducandos nessa unidade da Fundação CASA revelam uma história em comum, ou seja, antes mesmo de cometerem crime foram vítimas de um modelo de escola que não soube dialogar com o cotidiano e com as suas necessidades de aprendizagem, haja vista que as entrevistas e os questionários realizados atestam que a ampla maioria dos socioeducandos possui um histórico de evasão escolar e um aprendizado profundamente defasado para a idade em que se encontram. Embora plausíveis os esforços dos educadores que lidam com esses alunos, pôde-se constatar que nas ações educativas houve mais do mesmo, isto é, a eles foram aplicadas as mesmas estratégias de ensino e recursos empregados na escola comum, cujo intuito volta-se a atender questões meramente burocráticas.

Observa-se, portanto, que não há no currículo um olhar que possa estar voltado para a realidade do socioeducando. As mesmas diretrizes, orientações, estratégias de ensino, recursos e materiais propostos para a rede estadual são aplicadas aos socioeducandos da Fundação CASA. Aspecto este, agravado pelo conhecimento superficial dos professores acerca do significado e importância que o currículo possui que, como se sabe constitui em elemento norteador de todo o processo educacional de uma escola, sobre o qual se encontra vinculada toda a aprendizagem desenvolvida nesta instituição, bem como os valores que orientam a prática pedagógica.

Um currículo distante da realidade deixa de ser significativo para o aluno, pois primordialmente o seu planejamento deve se pautar nas suas necessidades de aprendizagem, de modo que o aprendizado proposto tenha significado para ele. A título de exemplo e, na contramão desse entendimento, as limitadíssimas condições físicas e materiais proporcionados pela Fundação CASA ao trabalho pedagógico dos professores, impedem que a educação dos socioeducandos se quer esteja conectada com as constantes evoluções tecnológicas, de tal ordem que são ignorados elementos importantes na formação da cidadania e no preparo para os desafios que se impõem no mundo do trabalho.

A carência de recursos materiais e de espaço apropriado constituem empecilhos para a prática docente, sublinha-se o fato de que também ocorre uma constante rotatividade dos socioeducandos posto que, conforme o questionário aplicado na Fundação CASA, a maioria permanece internada por no máximo sete meses. Esse aspecto dificulta o trabalho docente e, sobretudo impede que haja o correto emprego da sequência didática estabelecida nos Cadernos do Aluno que, já trazem em si mesmos o fato de já estarem muito defasados no

tempo. Por essa razão, há de se pensar em outra estratégia e material e, nesse sentido o ensino por projetos constitui numa viável alternativa. Mesmo porque, possibilita práticas que dialogam com a realidade do aluno instigando-o e desafiando-o à reflexão, além de valorizar a dinâmica em grupo, promovendo os conceitos de socialização e cooperação. E, ao professor facilita o acompanhamento do aluno, desde que saiba aplicar corretamente a estratégia de agrupamento dos socioeducandos.

Além das vantagens acima proporcionadas na aprendizagem dos socioeducandos, a pedagogia por projetos⁷ possibilita um fecundo espaço para que os componentes curriculares possam dialogar, de modo que haja uma salutar troca de experiências entre os professores e que os temas deixem de ser concebidos numa abordagem fragmentada e, descontextualizada. Abre-se, portanto, importante oportunidade para que sejam trabalhados diferentes textos e linguagens, de tal ordem que possam promover as habilidades leitoras no socioeducando, dotando-o da capacidade de ler e compreender o seu próprio mundo.

Todavia, no que se refere à ressocialização dos socioeducandos, não se pode responsabilizar apenas a escola. O fato de haver elevada reincidência, conforme constatada nos questionários aplicados aos internos, demonstra que as falhas ocorrem em toda a rede protetiva. As entrevistas revelaram que não existe uma integração dialogada entre todas as instituições que dela fazem parte, ficando cada sujeito confinado no seu lugar e espaço. Este aspecto pôde ser observado na entrevista realizada com o responsável pela ONG que atua na Fundação, e com o supervisor de ensino responsável em acompanhar e supervisionar os trabalhos educativos desenvolvidos pela Fundação CASA. Realidade esta, que em grande

⁷ Pedagogia de Projetos pode ser definida como um método no qual o aluno se ocupa em atividades proveitosas e com propósitos definidos. Em outras palavras, é o ensino através da experiência. Ao participar de um projeto, o aluno está envolvido em uma experiência educativa em que o processo de construção de conhecimento está integrado às práticas vividas. Este método coloca o aluno em contato com algum projeto concreto em que esteja interessado e em que planeje o empreendimento, colha as informações, e finalmente, leve a efeito os seus planos. No trabalho com projetos o próprio aluno constrói o conhecimento. O professor apenas propõe situações de ensino baseadas nas descobertas espontâneas e significativas dos alunos, uma vez que a Pedagogia de Projetos visa à ressignificação desse espaço escolar, transformando-o em um espaço vivo de interações, aberto ao real e às suas múltiplas dimensões. Aprender deixa de ser um simples ato de memorização e ensinar não significa mais repassar conteúdos prontos. Nessa postura, todo conhecimento é construído em estreita relação com o contexto em que é utilizado, sendo, por isso mesmo, impossível separar os aspectos cognitivos, emocionais e sociais presentes nesse processo. Aprender passa então a ser um processo global e complexo, onde conhecer e intervir na realidade não se dissocia. O aluno é visto como sujeito ativo que usa sua experiência e conhecimento para resolver problemas. Suas concepções e conhecimentos prévios são levantados e analisados para que o educador possa problematizá-los e oferecer-lhes desafios que os façam avançar, atingindo o processo de equilíbrio/desequilíbrio que é a base da Pedagogia de Projetos. Disponível em: < <https://www.pedagogia.com.br/artigos/pedagogiadeprojetos/index.php?pagina=3>>. Acesso em: 12 mar. 2019.

parte explica o desconhecimento que se tem sobre os destinos seguidos por muitos socioeducandos, quando então deixam a Fundação CASA, ou seja, não ocorre nenhum acompanhamento e muito menos algum atendimento de apoio.

Diante de todas as considerações anteriormente tecidas no âmbito da educação desenvolvida com os socioeducandos nessa unidade da Fundação CASA, é possível concluir que ainda se faz necessário um maior e mais nítido delineamento nas políticas públicas em educação, quando o foco se volta a esse público em particular. Políticas que introduzam um currículo que se faça extensão da realidade e das necessidades dos socioeducandos, acompanhado de maciços investimentos em condições físicas e de recursos, incluindo a formação continuada dos profissionais que lidam com a educação desses jovens. A participação dos socioeducandos nas avaliações externas poderia constituir num importante passo nessa direção, haja vista os resultados das mesmas possibilitam uma leitura capaz de subsidiar orientações curriculares que se fazem necessárias.

Não menos importante, é haver uma verdadeira integração entre todos os profissionais da educação e, entre esta e a rede protetiva, de modo que haja um alinhamento nas ações. Até porque o socioeducando necessita de um acompanhamento, mesmo quando não se encontra mais na Fundação CASA e, a realização de um mapeamento quando então deixa a referida fundação é vital para combater a evasão escolar desses jovens. Concomitantemente, devem os atores da educação, prover o espaço escolar, de iniciativas que efetivem de fato, políticas de inclusão. Caso contrário, a reincidência tende a ser uma constante na trajetória de muitos dessa parcela da juventude.

É preciso ressaltar que, quando nos pautamos na história, logo se constata que a Fundação CASA em si mesma já representa um avanço significativo no atendimento a jovens infratores, sobretudo no que ela representa acerca da descentralização/interiorização dos serviços de internação e da disponibilidade de estudos aos socioeducandos. Mas, falhas existem no processo educativo em que esses jovens estão inseridos e, esforços conjuntos necessitam deixar o papel e se reverterem em ações concretas. Não se trata de ficar procurando culpados, mas articular entre todos os atores que atuam na educação, os caminhos que conduzam a melhoria da aprendizagem, de tal magnitude que conceba a esses jovens, novos horizontes na vida.

A educação não pode ser relegada a um papel secundário e, o foco da ressocialização dos jovens internos não pode estar restrito à questão comportamental. Doravante, devemos

que pensar em preparar esses jovens para a vida e, fornecendo-lhes instrumentos necessários para que não somente possam ler e refletir sobre o mundo, mas, sobretudo, transformá-lo. Afinal, essa sociedade que deu as costas para esses jovens, requer profundas mudanças, pois tal como ela se configura e lida com a violência, a criminalidade continuará a ser tratada apenas como caso de polícia.

Portanto, espera-se que a presente pesquisa, juntamente com a proposta de intervenção apresentada, possa constituir uma singela, mas singular contribuição, para políticas públicas direcionadas à educação voltada aos socioeducandos, notadamente no que se refere à questão curricular. Contribuição esta, que se atente para a participação responsável e articulada de todos os profissionais que integram o Sistema de Garantia de Direitos, a fim de que a Fundação CASA articulada à Secretaria Estadual de Educação do Estado de São Paulo, possam juntas assegurar aos jovens internos, o ingresso a um ensino de qualidade. Pois, sem esse acesso, fica inviável a reconstrução e ressignificação de seus projetos de vida.

REFERÊNCIAS

- ANDRADE, L. A.. **Escrita profissional: a importância dos registros feitos pelos professores.** Disponível em: <<https://novaescola.org.br/conteudo/441/escrita-profissional>>. Acesso em: 10 nov. 2018.
- ARENDDT, H.. **A condição Humana.** 10. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2007.
- Assembleia Geral da ONU. (1948). "**Declaração Universal dos Direitos Humanos**" (217 A III). Disponível em:< <https://nacoesunidas.org/wp-content/uploads/2018/10/DUDH.pdf>>. Acesso em: 08 abr. 2018.
- Atlas da Violência 2017 Ipea e FBSP1.** Disponível em: <http://www.ipea.gov.br/portal/images/170602_atlas_da_violencia_2017.pdf>. Acesso em: 21 abr. 2018.
- AZEVEDO, M. de. **O Código Mello Mattos e seus reflexos na legislação posterior.** Disponível em:< <http://docplayer.com.br/5032791-O-codigo-mello-mattos-e-seus-reflexos-na-legislacao-posterior-mauricio-maia-de-azevedo.html>>. Acesso em: 15 mar. 2018.
- BAKHTIN, M. M. **O problema do texto na linguística, na filologia e em outras ciências humanas**, in: Bakhtin, M. M. Estética da criação verbal. Tradução: P. Bezerra. São Paulo: Martins fontes, 2003.
- BANDEIRA, M. **Tipos de pesquisa.** Disponível em: <http://www.ufsj.edu.br/portal-repositorio/File/lapsam/texto%201b%20-%20TIPOS%20DE%20PESQUISA.pdf> >. Acesso em: 06 maio 2017.
- BARBETTA, P. A. **Estatística Aplicada às Ciências Sociais.** 5. ed. Revisada. Editora da UFSC, 2006.
- BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo.** São Paulo: Edições 70, 2011.
- BEGNAMI, M. L. V. **Formação Continuada: o HTPC como espaço para a autonomia formativa** / Maria Luiza Vechetin Begnami. - Americana: UNISAL, 2013. < https://unisal.br/wp-content/uploads/2015/09/Disserta%C3%A7%C3%A3o_Maria-Luiza-Vechetin-Begnami.pdf>. Acesso em: 23 dez. 2018.
- BRASIL. **Decreto nº 17.943-A de 12 de outubro de 1927, consolida as leis de assistência e proteção a menores.** Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/1910-1929/D17943A.htm>. Acesso em: 15 abr. 2018.
- BRASIL. **Lei nº 6.697, de 10 de outubro de 1979,** institui o Código de menores. Disponível em:< http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/1970-1979/L6697.htm>. Acesso em: 15 abr. 2018.
- BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988.** Brasília, 1988. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm>. Acesso em: 05 abr. 2017.

BRASIL. **Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990.** Dispõe sobre o Estatuto da criança e do adolescente e dá outras providências. Brasília, 1990. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/18069.htm>. Acesso em: 19 abr. 2017.

BRASIL. **Lei nº 8.742, de 7 de dezembro de 1993,** Lei Orgânica de Assistência Social, dispõe sobre a organização da Assistência Social e dá outras providências. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L8742.htm>. Acesso em: 09 abr. 2018.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.** Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm>. Acesso em: 03 abr. 2017.

BRASIL. **Lei nº 12.010/2009.** Dispõe sobre o aperfeiçoamento da sistemática prevista para garantia do direito à convivência familiar a todas as crianças e adolescentes, na forma prevista pela Lei nº 8.069/1990. Disponível em: < https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/lei/112010.htm>. Acesso em: 24 abr. 2018.

BRASIL. **Lei nº 12.435, de 6 de julho de 2011, altera a Lei nº 8.742,** de 7 de dezembro de 1993, que dispõe sobre a organização da Assistência Social. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2011/Lei/L12435.htm>. Acesso em: 9 abr. 2018.

BRASIL. **Lei nº 12.594/2012. Sistema Nacional de Medidas Socioeducativas – SINASE.** Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/112594.htm>. Acesso em: 07 fev. 2017.

BRASIL. **Lei nº 12.696, de 25 de julho de 2012, altera os arts. 132, 134, 135 e 139 da Lei nº 8.069,** de 13 de julho de 1990 (Estatuto da Criança e do Adolescente), para dispor sobre os Conselhos Tutelares. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2012/Lei/L12696.htm>. Acesso em: 07 maio 2017.

BRASIL. **Lei nº 12.796, de 4 de abril de 2013.** Altera a Lei nº 9394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para dispor sobre a formação dos profissionais da educação e dar outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2013/Lei/L12796.htm>. Acesso em: 05 maio 2018.

BRASIL. **Lei nº 12.852, de 5 de agosto de 2013,** institui o Estatuto da Juventude e dispõe sobre os direitos dos jovens, os princípios e diretrizes das políticas públicas de juventude e o Sistema Nacional de Juventude- SINAJUVE. Disponível em: http://legislacao.planalto.gov.br/legisla/legislacao.nsf/Viw_Identificacao/lei%2012.852-2013.>. Acesso em: 02 maio 2018.

BRASIL. Ministério da Educação Conselho Nacional de Educação Câmara de Educação Básica. **Resolução nº 3, de 13 de maio de 2016.** Define Diretrizes Nacionais para o atendimento escolar de adolescentes e jovens em cumprimento de medidas socioeducativas. Disponível em: < http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=41061-rceb003-16-pdf&category_slug=maio-2016-pdf&Itemid=30192>. Acesso em: 07 maio 2017.

BRENNER, A. K.; DAYRELL, J.; CARRANO, P. Culturas do lazer e do tempo livre dos jovens brasileiros. In: ABRAMO, H. W.; BRANCO, P. P. M. **Retratos da juventude brasileira: Análise de uma pesquisa nacional**. São Paulo: Fundação Perseu Abramo, 2005.

BRITO, A. E. **O significado da reflexão na prática docente e na produção dos saberes profissionais do/a professor/a**. Revista Iberoamericana de Educación (ISSN:1681-5653), Universidade Federal do Piauí, Brasil, 2006.

CALADO, S.S.; FERREIRA, S. C. R. **Análise de documentos: método de recolha e análise de dados**. Disponível em: <<http://docplayer.com.br/12123665-Analise-de-documentos-metodo-de-recolha-e-analise-de-dados.html>>. Acesso em: 05 maio 2017.

CALLIGARIS, C. **A adolescência**. São Paulo: Publifolha, 2009.

CHAGAS, A. T. R.. **O questionário na pesquisa científica**. 2000. Disponível em: <https://www.fecap.br/adm_online/art11/anival.htm>. Acesso em: 05 de maio 2017.

CASSIARI, E. R. **Potencialidades e fragilidades na implementação do "caderno do professor" e "caderno do aluno" da rede Estadual de São Paulo**. Revista Educação, Matemática, pesquisa, v. 13, nº 2, 2011. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/emp/article/view/6321/0>>. Acesso em: 06 abr. 2017.

CASTRO, M. H. G.. **Sistemas Nacionais de Avaliação e de Informações Educacionais**. São Paulo em Perspectiva, São Paulo, v.14, n. 1, p.121-128, 2000. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/spp/v14n1/9809.pdf>>. Acesso em: 01 maio 2018.

COSTA, U. G.. **A FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES EM ATPC – AULA DE TRABALHO PEDAGÓGICO COLETIVO**. Disponível em:<<http://publicacoes.unicid.edu.br/index.php/ambienteeducacao/article/view/11/15>>. Acesso em: 10 nov. 2018.

DAYRELL, J. T.; JESUS, R. E. de. **Juventude, Ensino Médio e os processos de exclusão escolar**. Educ Soc., Campinas, v.37, nº. 135, p. 407-423, abr.-jun., 2016. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v37n135/1678-4626-es-37-135-00407.pdf>>. Acesso em: 17 abr. 2018.

DELORS, J. Educação: um tesouro a descobrir. **Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI**. São Paulo: Cortez/UNESCO/MEC, 2004.

DEMO, P. **Introdução à metodologia da ciência**. 2ª ed. São Paulo: Atlas, 1985.

Estratégias para verificar a aprendizagem dos alunos e seu próprio desempenho. Disponível em:< <https://www.escolaweb.com.br/blog/estrategias-para-verificar-aprendizagem/>>. Acesso em: 03 jan. 2019.

FERNÁNDEZ, I. **Prevenção da violência e solução de conflitos: o clima escolar como fator de qualidade**. São Paulo: Madras, 2005.

FONSECA, M. **Políticas públicas para a qualidade da educação brasileira: entre o utilitarismo econômico e a responsabilidade social.** Cad. Cedes, Campinas vol. 29, n. 78, p. 153-177, maio/ago. 2009. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ccedes/v29n78/v29n78a02>>. Acesso em: 05 maio 2018.

FRAGELLI, P. M.; CARDOSO, L.C. **Currículo(s) e educação infantil: retrospectiva e perspectivas de trabalho.** São Paulo: EdUFSCar, 2011. 81 p. (Coleção UAB-UFSCar).

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

FREIRE, P. **A educação na cidade.** São Paulo: Cortez, 1991.

FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à Prática Educativa.** 2. impressão 7. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1998.

FREIRE, P. **Educação e atualidade brasileira.** In: ROMÃO, J.E. (Org.). 3ª Ed. São Paulo: Cortez; Instituto Paulo Freire, 2003.

FREITAS, D. **Cultura no espaço da diversidade, sustentabilidade e inclusão.** São Carlos: EdUFSCar, 2014. 87p. (Coleção UAB-UFSCar).

GERALDI, C. M. G. **Currículo em ação: buscando a compreensão do cotidiano da escola básica.** Pró-Posições. vol. 5, n.3 [15]. Novembro de 1994.

Gil, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social.** 6. ed. - São Paulo : Atlas, 2008.

GIROUX, H. **Os Professores como Intelectuais: rumo a uma Pedagogia Crítica da Aprendizagem.** Porto Alegre: Artmed, 1997.

GRACIOLI, M. M. **A concepção subvertida de futuro dos jovens: a trajetória pelo ensino médio.** 2006. 262 f. Tese (doutorado) - Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Ciências e Letras de Araraquara. 2006. Disponível em: <<http://hdl.handle.net/11449/106279>>. Acesso em: 23 maio 2018.

GUERRA, A. M. C.; MOREIRA, J. O. Instituições e controle social: do vivente ao sujeito, como ler novas histórias. In: MAGALHÃES, J. L. Q.; SALUM, M. J. G.; OLIVEIRA, R. T. (Orgs.). **Mitos e Verdades sobre a Justiça Infância Juvenil Brasileira: Por que somos contrários à redução da maioria penal?** Conselho Federal de Psicologia. Brasília: CFP, 2015.

JUNQUEIRA, I. C. **Ato Infracional e Direitos Humanos: A internação de adolescentes em conflito com a Lei.** Campinas: Servanda Editora, 2014.

LÉPORE, E. P. Os jovens como sujeitos de direitos. In: LEHFELD, N. A. S. (Org.). **Infância, adolescência e juventude no espaço sociojurídico: dilemas e perspectivas para o tempo presente.** Curitiba: CRV, 2017.

LERNER, D. **Ler e escrever na escola. O real, o possível e o necessário.** Porto Alegre; Artmed, 2002.

MANZATO, A. J.; SANTOS, A. B. **A elaboração de questionários na pesquisa quantitativa**. Disponível em: <http://www.inf.ufsc.br/~vera.carmo/Ensino_2012_1/elaboracao_questionarios_pesquisa_qualitativa.pdf>. Acesso em: 06 maio 2017.

MANZINI, E. J. **Considerações sobre a transcrição de entrevistas**. Disponível em: <https://www.marilia.unesp.br/Home/Instituicao/Docentes/EduardoManzini/Consideracoes_sobre_a_elaboracao_do_roteiro.pdf>. Acesso em: 05 maio 2017.

MÉSZÁROS, I. **A educação para além do capital**. São Paulo: Boitempo, 2005.

MORIN, E. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. Tradução de Catarina Eleonora F. da Silva e Jeanne Sawaya. 2.ed. São Paulo: Cortez; Brasília: UNESCO, 2000. Disponível em: <https://ead2.sead.ufscar.br/pluginfile.php/124764/mod_resource/content/2/Sete_Saberes_Morin.pdf>. Acesso em: 19 abr. 2018.

NOLETO, M. J. **Abrindo espaços: educação e cultura para a paz**. 4. ed. rev. Brasília: UNESCO, Fundação Vale, 2008.

NÓVOA, A. **Formação de professores e profissão docente**. 2010. Disponível em: <http://ead2.sead.ufscar.br/pluginfile.php/103089/mod_resource/content/7/FORMA%C3%87%C3%83O%20DE%20PROFESSORES.pdf>. Acesso em: 05 jun. de 2017.

OLIVIERA, A. A. **Observação e entrevista em pesquisa qualitativa**. Disponível em: <<http://www.webartigos.com/artigos/observacao-e-entrevista-em-pesquisa-qualitativa/43258/>>. Acesso em: 06 de maio 2017.

OLIVEIRA, E. R. **Ensinando a não sonhar: a anti-pedagogia oficial destinada a adolescentes infratores no estado do Rio de Janeiro**. Revista Katálisis, v. 6, n. 1, 2003. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/katalysis/article/view/7121/6622>.>. Acesso em: 10 abr.2018.

OLIVEIRA, I. L. M. **As políticas públicas educacionais de recuperação de aprendizagem-Franca**.v. Revista CAMINE – Caminhos da Educação, v. 1. N1, 2009. Disponível em: <<https://ojs.franca.unesp.br/index.php/caminhos/article/view/65/60>>. Acesso em: 02 jan. 2018.

OLIVIERA, I. L. M.; CHAVES, M. A. G.; BATISTA, T. M. S. Política pública curricular paulista: um viés de privatização. **V Seminário Internacional de Pesquisa do Greppe: Dimensões da Privatização na Educação Básica**. USP-Ribeirão Preto Ano V/Publicação I 2017, p. 383. Disponível em: <<https://www.fe.unicamp.br/eventos/seminariogreppe2017/arquivos/anais.pdf>>. Acesso em: 12 maio 2018.

OLIVEIRA, P. C.; CARVALHO, P. **A intencionalidade da consciência no processo educativo segundo Paulo Freire**. Paidéia, 2007, 17(37), 219-230. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/paideia/v17n37/a06v17n37.pdf>>. Acesso em: 19 jun. 2017.

OLIVEIRA, V. Os impactos da lei n. 12.010/2009 na vida de crianças e adolescentes em acolhimento institucional. In: LEHFELD, N. A. S. (Org.). **Infância, adolescência e juventude no espaço sociojurídico: dilemas e perspectivas para o tempo presente**. Curitiba: CRV, 2017.

OLIVEIRA, I. B.; PACHECO, D. C. Avaliação e currículo no cotidiano escolar. In: ESTEBAN, M. T. (Org.). **Escola, currículo e avaliação**. São Paulo: Cortez, 2008.

ORLANDI, E. P. (1994) **Discurso, imaginário social e conhecimento**. Brasília: Em Aberto, ano 14, n. 61, Janeiro, p.53-58. Disponível em: <http://www.dominiopublico.gov.br/pesquisa/DetalheObraForm.do?select_action=&co_obra=17999>. Acesso em: 22 maio 2018.

PALUDO, C. **Educação popular como resistência e emancipação humana**. Cad. CEDES [online]. 2015, vol.35, n.96, p.219-238. ISSN 0101-3262. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/CC0101-32622015723770>>. Acesso em: 18 fev. 2018.

PASTORAL DO MENOR. **Pastoral do menor: quem somos**. Disponível em: <<http://www.pastoraldomenornacional.org/site/>>. Acesso em: 06 mar. 2017.

PINHEIRO, L. A. **O magistrado paternal: o Juiz Mello Mattos e a assistência e proteção à infância (1924-1933)**. 2014. 231 f. Tese (Doutorado em História das Ciências e da Saúde) - Casa de Oswaldo Cruz / Fiocruz, Rio de Janeiro. Disponível em: <<https://www.arca.fiocruz.br/handle/icict/17808>>. Acesso em: 01 maio 2018.

PIRES, S. A. C. **A Promoção da Autonomia em Jovens Institucionalizadas**. 2011. 117 f. Relatório de Estágio apresentado à Escola Superior de Educação de Bragança para obtenção do Grau de Mestre em Educação Social. 2011. Disponível em: <<https://bibliotecadigital.ipb.pt/bitstream/10198/6856/1/A%20Promoc%CC%A7a%CC%83o%20da%20Autonomia%20em%20Jovens%20Institucionalizados.pdf>>. Acesso em: 12 fev. 2018.

RIBEIRO, E. A. **A perspectiva da entrevista na investigação qualitativa**. 2008. Disponível em: <<http://www.uniaraxa.edu.br/ojs/index.php/evidencia/article/view/328/310>>. Acesso em: 05 maio de 2017.

ROJO, R. H. R. **Letramentos múltiplos, escola e inclusão social**. São Paulo: Parábola Editorial, 2009. 128 p.

ROJO, R. H. R. **Letramento e capacidades de leitura para a cidadania**. Disponível em: <file:///C:/Users/Usu%C3%A1rio/Downloads/Letramento_e_capacidade_de_leitura_pra_cidadania_2004.pdf>. Acesso em: 12 jan. 2019.

ROJO, R. H. R.. **Pedagogia dos multiletramentos: diversidade cultural e de linguagens na escola**. In: ROJO, R. H. R.; Moura, E. **Multiletramentos na escola**. São Paulo: Parábola Editorial, 2012. 264 p.

ROSA, J. G. **Grande sertão: veredas**. 19. ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2001.

SALDAÑA, P. **Gestão Alckmin manteve bônus a professor apesar de admitir sua**

ineficácia. Caderno Educação, 2017. Disponível em: <https://www1.folha.uol.com.br/educacao/2018/05/gestao-alckmin-manteve-bonus-a-professor-apesar-de-admitir-sua-ineficacia.shtml>>. Acesso em: 20 maio 2018.

SÃO PAULO. **Lei nº 985, de 26 de abril de 1976**, altera a denominação da Fundação Paulista de Promoção Social do Menor - PRÓ-MENOR e dispositivos da Lei n. 185, de 12 de dezembro de 1973, que autorizou a sua instituição e dá providências correlata. Disponível em: <http://www.al.sp.gov.br/repositorio/legislacao/lei/1976/alteracao-lei-985-26.04.1976.html>>. Acesso em: 15 abr. 2018.

SÃO PAULO. **Lei nº 12.469/2006.** Altera a denominação da Fundação Estadual do Bem-Estar do Menor para Fundação Centro de Atendimento Sócio-Educativo ao Adolescente - Fundação CASA-SP. Disponível em: <https://www.al.sp.gov.br/repositorio/legislacao/lei/2006/lei-12469-22.12.2006.html>>. Acesso em: 22 abr. 2018.

SÃO PAULO (Estado). **Resolução SE nº 76, de 07 de novembro de 2008.** Dispõe sobre a implementação da Proposta Curricular do Estado de São Paulo para o Ensino Fundamental e para o Ensino Médio, nas escolas da rede estadual. **Diário Oficial Poder Executivo**, São Paulo, 8 de novembro de 2008, Seção I, p. 118. Disponível em: http://siau.edunet.sp.gov.br/ItemLise/arquivos/76_08.HTM>. Acesso em: 05 jun. 2018.

SÃO PAULO (Estado). **Resolução SE n. 98, de 23-12-2008.** Estabelece diretrizes para a organização curricular do ensino fundamental e do ensino médio nas escolas estaduais. **Diário Oficial Poder Executivo**, São Paulo, 24 de dezembro de 2008, Seção I, p. 243. Disponível em: http://deadamantina.edunet.sp.gov.br/legislacao/Res_SE_98_2008.htm>. Acesso em: 05 jun. 2018.

SÃO PAULO (Estado). Secretaria da Educação.v.1. **Saresp 2008: Relatório Pedagógico: Língua Portuguesa**/ Secretaria da Educação; coordenação geral, Maria Inês Fini. São Paulo-SEE, 2009.

SÃO PAULO. **Resolução SE n. 68, de 1-10-2009.** Dispõe sobre a contratação de docentes por tempo determinado, de que trata a Lei Complementar nº 1.093, de 16 de julho de 2009, e dá providências correlatas. Disponível em: http://siau.edunet.sp.gov.br/ItemLise/arquivos/68_09.HTM?Time=08/02/2019%2000:11:36>. Acesso em: 08 jun. 2018.

SÃO PAULO. **Resolução SE Nº 81, de 16-12-2011.** Estabelece diretrizes para a organização curricular do ensino fundamental e do ensino médio nas escolas estaduais. Disponível em: http://siau.edunet.sp.gov.br/ItemLise/arquivos/81_11.HTM>. Acesso em: 03 mar. 2018.

SÃO PAULO. Secretaria da Educação. **Currículo do Estado de São Paulo: Linguagens, códigos e suas tecnologias** / Secretaria da Educação; coordenação geral, Maria Inês Fini; coordenação de área, Alice Vieira. – 2. ed. – São Paulo: SE, 2011. 260 p.

SÃO PAULO. **Resolução SE 52, de 14-8-2013.** Dispõe sobre os perfis, competências e habilidades requeridos dos Profissionais da Educação da rede estadual de ensino, os referenciais bibliográficos e de legislação, que fundamentam e orientam a organização de exames, concursos e processos seletivos, e dá providências correlatas. Disponível em:

<http://www.educacao.sp.gov.br/cgrh/wp-content/uploads/2014/06/RESOLU%C3%87%C3%83O-SE-52-de-14-8-2013-PERFIS-para-concurso.pdf>. Acesso em: 03 mar. 2018.

SÃO PAULO. **Documento Orientador Conjunto SEE/CGEB e Fundação CASA nº01, 2ª versão** (atualizada): agosto de 2017. Disponível em: <http://www.fundacaocasa.sp.gov.br/View.aspx?title=ensino&d=353>. Acesso em: 05 fev. 2018.

SÃO PAULO. **Resolução Conjunta SE-SJDC-2, de 10-1-2017**. Dispõe sobre o atendimento escolar a adolescentes e jovens em cumprimento de medidas socioeducativas de internação nos Centros de Internação - CI da Fundação CASA, e dá providências. Disponível em: <http://siau.edunet.sp.gov.br/ItemLise/arquivos/RESOLU%C3%87%C3%83O%20CONJUNTA%20SE-SJDC-2%20DE%2010-1-2017.HTM?Time=08/02/2019%2000:06:36>. Acesso em: 08 abr. 2018.

SÃO PAULO. **PORTARIA NORMATIVA Nº 155 /2008**. Disponível em: <http://www.fundacaocasa.sp.gov.br/files/portarias/188.pdf>. Acesso em: 05 abr. 2017.

SAVIANI, D. **Trabalho e educação: fundamentos ontológicos e históricos**. Revista Brasileira de Educação, v. 12 n. 34 jan./abr. 2007. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v12n34/a12v1234>. Acesso em: 09 abr. 2018.

SILVA, M. **Indicadores de interatividade para o professor presencial e on-line**. Revista Diálogo Educacional, Curitiba, v. 4, n.12, p.93-109, maio/ago. 2004.

TANCREDI, R. P. **Aprendizagem da docência e profissionalização : elementos de uma reflexão**. São Carlos : EdUFSCar, 2009. 62 p. -- (Coleção UAB-UFSCar).

TORRES, F. C. Dell'Amore. Seguridade social: conceito constitucional e aspectos gerais. **Âmbito Jurídico**, Rio Grande, XV, n. 98, mar 2012. Disponível em: http://www.ambitojuridico.com.br/site/index.php?n_link=revista_artigos_leitura&artigo_id=11212. Acesso em: 14 abr. 2018.

TOZONI-REIS, M. F. C. **A pesquisa e a produção de conhecimentos. Caderno de Formação: formação de professores didática dos conteúdos**. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010.

UNESCO. Organização das Nações Unidas Para a Educação a Ciência e a Cultura. Disponível em: <http://www.unesco.org/new/pt/brasil>. Acesso em: 02 fev. 2017.

VOLPI, M. (Org.). **O adolescente e o ato infracional**. 10. ed. São Paulo: Cortez, 2015.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**. 7. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2010.

WASELFSZ, J. J. **Mapa da Violência 2016**. Disponível em: http://www.mapadaviolencia.org.br/pdf2016/Mapa2016_armas_web.pdf. Acesso em: 23 abr. 2017.

ZOPPI-FONTANA. M. G. **Um estranho no ninho – entre o jurídico e o político; o espaço público urbano. RUA - Revista do Núcleo de Desenvolvimento da Criatividade- UNICAMP, número especial**, p. 53-67, jul. 1999. Disponível em:<
[file:///C:/Users/Usu%C3%A1rio/Downloads/8640682-11436-2-PB%20\(3\).pdf](file:///C:/Users/Usu%C3%A1rio/Downloads/8640682-11436-2-PB%20(3).pdf)>. Acesso em:
23 maio 2018.

APÊNDICES

APÊNDICE 1 - REDESENHO CURRICULAR - PROPOSTA DE SEQUÊNCIA DIDÁTICA (SD)

Este Redesenho Curricular - Proposta de Sequência Didática (SD) originou-se dos resultados da pesquisa de Mestrado intitulada *Políticas Públicas Educacionais do sistema de atendimento socioeducativo aos adolescentes infratores implementadas numa unidade da Fundação CASA*, realizada por Tânia Maria de Sousa Batista, discente do curso de Pós-Graduação em Planejamento e Análise de Políticas Públicas, Mestrado Profissional Interdisciplinar, da Faculdade de Ciências Humanas e Sociais da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (UNESP), Campus Franca.

Sequência Didática (SD) de Redesenho Curricular

Área de Conhecimento / Componente curricular:

- Linguagens, Códigos e suas Tecnologias.
- Ciências da Natureza e suas Tecnologias.
- Ciências Humanas e suas Tecnologias.
- Matemática.

Objetivos:

1. Formular opinião adequada sobre determinado fato artístico, científico ou social;
2. Relacionar – em diferentes gêneros textuais – opiniões, temas, recursos estilísticos, identificando o diálogo entre as ideias e embate entre interesses existentes na sociedade;
3. Produzir textos na esfera literária (contos, poesias e fábulas), na esfera jornalística (notícias, artigos de opinião, notícia, reportagem, entrevista, editorial, resenha, crônica, charge, carta do leitor, tirinha) e artigos de divulgação científica;
4. Promover a educação e a cultura dos socioeducandos.

Justificativa:

O papel da escola necessariamente é fazer com que o aluno leia, escreva, fale, ouça, saiba fazer pesquisas, saiba se colocar nas diferentes situações da vida. Para isso, nós

professores temos que ensiná-los a transitar por esses diferentes contextos, numa relação efetiva em que o fazer escolar esteja em constante sintonia com a vida fora de seus muros, ou seja, preservar o sentido que a leitura e a escrita exercem em diferentes contextos que não seja apenas os escolares.

Para que a escola prime pela qualidade do ensino e aprendizagem e forme alunos leitores e produtores de textos, se faz necessário a prática diária da leitura que é uma prática social. Não se pode falar em formar escritores sem leitura, uma está associada à outra.

Nesse sentido, em sala de aula, os professores devem partir dos letramentos que os socioeducandos já possuem, sem menosprezá-los ou criticá-los, ampliar outros que vão sendo adquiridos e potencializados à medida que os alunos internos interagem com as obras disponibilizadas, em livros didáticos ou xerox. Os professores devem promover o que Rojo (2012, p. 08) chama de multiletramentos,

um trabalho que parte das culturas de referência do alunado (popular, local, de massa) e de gêneros, mídias e linguagens por eles conhecidos, para buscar um enfoque que seja crítico, pluralista, ético e democrático. (ROJO, 2012, p. 08)

De acordo com Rojo (2012, p.11-12) a pedagogia dos multiletramentos, proposta pelo Grupo de Nova Londres (NLG, 1996), procura atender às necessidades impostas pelo ritmo frenético das mudanças sociais que impulsionam novas formas de conceber o ensino e suas propostas metodológicas, uma vez que a escola não deixa de sentir os efeitos coercitivos das relações humanas e mercadológicas, em constante transformação.

Esses letramentos prepararão o leitor para a recepção, apreciação e a produção dos textos multissemióticos. Além disso, trabalhar com os multiletramentos partindo das culturas de referência do alunado implica a imersão em letramentos críticos que requerem análise, critérios, conceitos, uma metalinguagem, para chegar a proposta de produção transformadora, redesenhada, que implicam o protagonismo por parte dos socioeducandos.

Portanto, Silva (1998, p. 10) salienta que o professor que inova sua prática pedagógica em sala de aula deixa de ser “[...] mero transmissor de saberes, ‘parceiro’ ou ‘conselheiro’, ele torna-se um formulador de problemas, provocador de situações, arquiteto de percursos, enfim, agenciador da construção do conhecimento na experiência viva da sala”.

Diante desse contexto, o professor necessita planejar aulas mais interativas, ou seja, aulas em que professores e alunos possam participar ativamente do processo ensino e aprendizagem. Para isso, o docente pode e deve lançar mão de diversos recursos: multimídia/computador, retroprojetor, livros, sala de leitura, vídeos, xerox, laboratório e

outros, bem como de textos de diferentes tipologias e gêneros enfatizando as competências leitoras, escritoras e as diferentes linguagens.

No entanto, os recursos em si e simples interpretação dos textos (perguntas e respostas prontas e concluídas) não garantem uma aula dialogada e interativa, pois para que ela se torne dinâmica, interativa e dialógica é preciso por intermédio do diálogo estabelecer uma situação que conduza o socioeducando a um processo de reflexão e de novas descobertas, de tal feito que consiga pelo caminho do raciocínio, chegar à solução de suas dúvidas, a (re)construir conceitos e saber transpô-los na prática, conforme Silva (1998, p. 5) “se o aprendiz ou usuário produz, usa e controla, ele ganha, já se ele se tornar um usuário passivo, que apenas fica sentado em frente à tela ou em frente ao professor, ao quadro negro, ele perde, torna-se tudo entediante”.

Desta forma, a aprendizagem torna-se mais positiva, uma vez que o aluno adquire habilidades em uma relação interativa e dialógica entre o professor e ele, pois é fazendo que se aprende a fazer. Uma aprendizagem ativa, participativa e dialógica torna-se mais eficiente e significativa. Sendo assim, professor e aluno devem participar ativamente do processo ensino e aprendizagem, equilibrando a responsabilidade e o valor de ambos.

Ressalta-se ainda, que é extremamente importante que o docente reflita sobre sua prática profissional enquanto professor, que a busca por novas e inovadoras práticas e metodologias seja uma constante em seu cotidiano e, principalmente, que os obstáculos (falta de material, computadores ora obsoletos ora não funcionando, alunos desinteressados, ausência da família na escola, inclusão sem o devido preparo da escola como um todo e outros) sejam sanados através do trabalho em equipe e pela busca de alternativas criativas e eficazes transformando em aprendizagens e não em lamentações sem fim.

Logo, o professor precisa se convencer de que ensinar, hoje, é muito mais do que mera transmissão do saber, precisa tornar o fazer escolar significativo ao aluno e para isso o discente deve ser mais ativo na sua própria aprendizagem e o ensino deve propiciar mais interações entre todos no processo ensino e aprendizagem em um constante movimento de ir e vir. Para tanto, o professor precisa acreditar na educação enquanto instrumento indispensável à formação de um cidadão participativo, crítico, criativo e capaz de mudar de forma positiva sua realidade e do meio em que se insere.

Com o intuito de rever a prática pedagógica e os conteúdos a serem desenvolvidos nesses níveis de ensino, vale retomar o objetivo III do artigo 35 da LBDEN/96: “Aprimoramento do educando como pessoa humana, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico”.

Para dialogar este objetivo com as práticas da pedagogia do multiletramento, a Sequência Didática com leitura e produção de diferentes gêneros textuais com vistas ao desenvolvimento de um comportamento mais crítico e menos preconceituosos diante do mundo por meio da autonomia, do pensamento crítico, político e ético dos socioeducandos pretende possibilitar aos socioeducandos a formação de um leitor proficiente.

Para isso, será levado em conta o caráter multimodal (que têm imagem, imagem em movimento, áudio etc.) dos textos e a multiplicidade de sua significação como objeto de ensino de leitura e escrita. Para esse fim, a perspectiva enunciativa da linguagem, na vertente bakhtiniana será profícua, ou seja, a leitura de gêneros discursivos permite à ampla e rica abordagem das condições de produção de enunciados, situações de comunicação e relações dialógicas que lhes são constitutivas.

Constituição da Sequência Didática – proposta pedagógica de multiletramento em espaço interdisciplinar

Recorremos a Lerner (2002, p. 87) para estruturar nossa proposta como uma “Sequência Didática”:

[...] trata-se de produzir uma mudança qualitativa na utilização do tempo didático. Para concretizar essa mudança, parece necessário – além de se atrever a romper com a correspondência linear entre parcelas de conhecimento e parcelas de tempo – cumprir, pelo menos, com duas condições: manejar com flexibilidade a duração das situações didáticas e tornar possível a retomada dos próprios conteúdos em diferentes oportunidades. (LERNER, 2002, p. 87)

Para criar estas condições, elaboramos uma sequência didática, uma vez que a elaboração da Revista Cultural tratará da abordagem de vários gêneros discursivos para atingir uma reflexão crítica sobre o tema: Cultura Juvenil.

Dessa forma, a SD se constitui nas etapas:

Etapa 1: Convite ao saber

Socialização do projeto entre os socioeducandos e professores – primeiro contato com a temática. Por meio de um convite, apresentar aos socioeducandos a SD que irá ser desenvolvida. São apresentados alguns pontos importantes relativos ao contexto de produção de uma revista com o intuito de mobilizar, incentivar e propor uma futura produção.

Etapa 2: Primeira produção textual- individual

Apresentação do vídeo clipe da música Tempo Perdido – Legião Urbana. Em grupos ou duplas distribuir aos alunos cópias da letra da música para que possam discuti-la e trazer para a roda de discussões o modo como a interpretaram. O professor poderá ir pontuando a análise da letra auxiliando-os.

Nesse momento, roda de discussão, caberá ao professor mediar quando necessário, caso haja uma interpretação equivocada ou que não se respeite o direito de voz do outro ou a opinião, pois o leitor precisa ser visto na perspectiva Bakhtiniana, como “responsivo”, ou seja, como alguém que adota uma postura de compreensão responsiva ativa: “Concorda ou discorda (total ou parcialmente), completa, adapta, apronta-se para executar” (Bakhtin, 2003, p. 291) e cumpre sua função protagonista de sujeito que interage e se comunica.

Em seguida, o professor entregará um cartão com a estrofe da música. Individualmente, cada socioeducando deverá produzir um pequeno texto reflexivo sobre suas percepções. O texto poderá ser verbal ou extra-verbal (imagem).

<p>Todos os dias quando acordo Não tenho mais O tempo que passou Mas tenho muito tempo Temos todo o tempo do mundo...</p>	<p>Aqui é uma reflexão sobre o nosso tempo desperdiçado ou sobre o passado. Mesmo não tendo mais o tempo que passou, ainda há muito tempo. Acordou porque estava dormindo, estava desconectado e, agora, conectado novamente. (este texto apenas para o professor)</p>
<p>Todos os dias Antes de dormir Lembro e esqueço Como foi o dia Sempre em frente Não temos tempo a perder...</p>	<p>Aqui é uma reflexão da minha evolução e de como ela pode melhorar. Lembrar e esquecer dos erros e acentuar os acertos. (este texto apenas para o professor)</p>

Etapa 3: Descobrindo talentos !

No respeito à diversidade e na valorização da cultura jovem, os professores, utilizando-se de diferentes linguagens, farão uso de situações de aprendizagens que garantam espaço para as manifestações desse grupo etário. Nesse sentido, é preciso compreender a complexidade da diversidade cultural, é preciso enfrentar o debate sobre as desigualdades sociais e culturais. A reflexão sobre a construção de um projeto educativo que considere a diversidade cultural irá contemplar a história e a especificidade das culturas juvenis, por exemplos: a capoeira, os grupos de hip-hop, graffiti, reverse, parkur, street dance e as ferramentas audiovisuais que aproveitam as tecnologias de informação e comunicação como o

youtube, blogs, facebook entre outros. Todos os dias a juventude constrói a sua cultura objetivando fazer parte também da história oficial, que contraditoriamente não corresponde à realidade vivida nos dias atuais. Por isso, será proporcionada aos alunos uma manhã de mostra de talentos.

Etapa 4: Integração entre as ciências

Nessa etapa cada professor irá planejar sua SD abordando o tema “Cultura Juvenil”. Para tanto, deverão recorrer ao Mapa de Habilidades referente à sua disciplina.

De modo interdisciplinar caberia à Língua Portuguesa explorar as variedades linguísticas dentro das culturas juvenis, a Arte o efeito autor e leitor que as imagens dos graffiti, do pixo, do parkour, do Street Dance e skate criam na percepção das pessoas, bem como a ideia que fazem de identidade dos coletivos (das pessoas que fazem parte desses grupos), a Física as leis da Força e do Movimento para explicar a relação de força aplicada e velocidade de movimento contra pequenas e grandes resistências; Matemática quantidades, medidas, espaços, estruturas e variações. Cada disciplina deverá abrir uma roda de discussão subsidiada pelo olhar construído sobre os conteúdos estudados em todas as disciplinas citadas. Para tanto, a discussão a partir das seguintes questões: “O porquê falamos e/ou escrevemos diferente, em diferentes contextos?”, “A variação linguística depende da situação de comunicação?”, “Há alguma relação entre identidade cultural e variação linguística”? “Há uma hierarquização de culturas em nosso país, em nossa comunidade e/ou no mundo?”, “Por que temos que conhecer as leis da Física?”, “Qual a relevância das linguagens matemáticas nesse projeto?”, Por que chegaram a essas conclusões?”.

Já com uma relativa bagagem, os alunos ampliarão seus achados e considerações através da realização de pesquisas em livros didáticos ou em textos xerocados sobre o tema abordado. Por fim, deverão apresentar por meio de uma palestra aos colegas de outras séries/ano os resultados dessa pesquisa. Esta deverá conter vídeos, músicas, depoimentos de jovens que pratiquem essas artes para exemplificarem o tema exposto.

Para finalizar esta etapa, os alunos envolvidos e os professores criarão um mural da turma com o tema “Cultura juvenil” para que todos possam participar opinando, utilizando para isso artigos de opiniões, e/ou contribuindo para o enriquecimento e valorização do tema “Culturas juvenis”.

Etapa 5: Revista Cultura Juvenil

A proposta durante toda a exequibilidade das SDs é ensinar como produzir e ler textos de diferentes gêneros que circulam em nossa sociedade através da mídia revista, deixando bem claro que na elaboração da mesma existe uma textualidade de informações pela qual um emissor realiza intenções num processo de seleção e de concatenação de elementos escolhidos para determinadas situações. Em todo o processo o socioeducando terá claro que a escolha das palavras, do gênero e sua função comunicativa requer um jogo de signos em que o emissor emprega estratégias para dissimular a sua intenção e manipular o destinatário bem como a importância do diálogo entre as disciplinas.

A atividade de produção textual é um momento riquíssimo para verificar como estão os nossos socioeducandos como leitores, escritores e suas visões de mundo e política. Uma vez que para ampliar essas três dimensões na construção deste cidadão, que trabalha, que faz uso e que se constrói na linguagem é uma árdua e prazerosa tarefa que leva a refletir, vivenciar e sentir prazer, criar e recriar. Afinal, ao se comunicar o homem estabelece relações com os outros, esperando respostas e comportamentos.

Todas as atividades escritas realizadas no decorrer das SD irão integrar uma revista cultural criada pelos socioeducandos do Ensino Fundamental – ciclo II e do Ensino médio. Uma revista cultural que procura transmitir a seus leitores informação, arte e cultura.

Na finalização do trabalho, é importante que esta obra “Revista Cultural” tenha circulação, para, assim, constituir-se como uma atividade autêntica e de significado autoral para os socioeducandos.

Nesse sentido, diferentemente do que ocorre no ensino que se ancora no autoritarismo e na permissiva liberdade, na concepção de educação pautada no pensamento de Freire (1998) e de Vigotsky (2010), o ensino compreende fundamentalmente a linguagem e o diálogo. É a partir da construção do diálogo verdadeiro que se busca estabelecer a confiança mútua entre professor e aluno, bem como possibilita ao professor a promoção de métodos disciplinados críticos e reflexivos de questionamento.

Instala-se assim, uma relação em que o aluno dirige a sua própria aprendizagem, cabendo ao educador organizar condições de emergência das potencialidades do educando.

Avaliação:

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), aprovada em 1996, determina que a avaliação seja contínua e cumulativa e que os aspectos qualitativos prevaleçam sobre os quantitativos. Para que a avaliação sirva à aprendizagem é essencial

conhecer cada aluno e suas necessidades. Assim o professor poderá pensar em caminhos para que todos alcancem os objetivos. O importante não é identificar problemas de aprendizagem, mas necessidades.

Portanto, a avaliação será feita mediante o envolvimento dos discentes quanto aos temas e às ações desenvolvidos durante e depois da SD. Será, também, observada a participação ativa do discente em todas as etapas de elaboração da revista.

O intuito da avaliação não é medir conhecimentos, mas verificar falhas nas práticas mediadoras e tentar outras metodologias para corrigi-las. Como instrumento de avaliação o professor poderá utilizar:

1. Anotação de um minuto

Nos últimos minutos de sua aula, peça aos alunos para usarem meia folha de papel e escreverem: a coisa mais importante que aprendi hoje e o que não compreendi muito bem. Reveja estes papéis antes da próxima aula e use as anotações para esclarecer dúvidas ou elaborar mais algumas explicações.

2. Diário

Peça aos alunos para que escrevam anotações sobre seus pensamentos durante a aula. Peça a eles que sejam específicos, anotando apenas valores morais, atitudes ou o humor deles. Estas notas podem ser colocadas em uma caixa de papel. Este exercício serve para diagnosticar o que seus alunos sentem durante suas aulas. Verifique se há mudanças negativas ou positivas com o decorrer do tempo com relação a estas anotações.

Cumpramos ressaltar que nesta Sequência Didática, objetivou-se uma proposta que mesclasse diferentes linguagens e gêneros. Nesse sentido, há um encaminhamento para o desenvolvimento da interdisciplinaridade, mediada por ferramentas diversas. Tendo como referência as propostas de multiletramentos, percebe-se que esse é um encaminhamento que melhor flexibiliza as práticas de ensino e o trabalho docente, exigências postas à educação contemporânea.

Dessa forma, a escola poderá propiciar aos socioeducandos um modo autêntico de aprendizado na própria língua e de linguagens, para a cidadania e para o respeito e compreensão de diferentes modos de expressão e de agir que os circundam.

APÊNDICE 2 - ROTEIRO DAS ENTREVISTAS SEMIESTRUTURADAS A SEREM REALIZADAS COM OS SEGUINTE PROFISSIONAIS: Supervisor de Ensino responsável pela Fundação, bem como a coordenadora pedagógica e professores desta instituição, o responsável pela ONG Pastoral do Menor.

ROTEIRO DE QUESTÕES PARA ENTREVISTA COM PROFESSORES QUE ATUAM NA FUNDAÇÃO CASA

1. Como é organizado o trabalho do professor na Fundação CASA? Há reunião entre você e seus pares?
2. Em sua opinião, o currículo e a metodologia desenvolvidos na Fundação CASA atendem as necessidades dos alunos internos? Ou seja, proporciona uma aprendizagem significativa na vida desses alunos?
3. O plano de ensino elaborado a partir do currículo estabelecido pela Secretaria da Educação do Estado de São Paulo a ser trabalhado nas escolas públicas é o mesmo trabalhado na Fundação CASA ou se diferencia? Nesse caso, como é proposto trabalhar a competência leitora nas diferentes linguagens?
4. Qual o principal material pedagógico trabalhado com os alunos da Fundação Casa? Como a produção escrita e a leitura de diferentes tipos de textos são abordadas pelos mesmos?
5. Você ministra aula em outra escola/instituição? Em caso afirmativo, utiliza-se da mesma metodologia e do material pedagógico no ensino com os alunos da Fundação Casa?
6. São feitos estudos frequentes do currículo e da metodologia proposta pelo mesmo? Há liberdade para que possam ser propostos textos complementares e estratégias diferentes de agrupamentos dos alunos?
7. Os textos trabalhados por você valorizam a cultura do aluno e os conhecimentos que o mesmo possui sobre o mundo?
8. Na produção textual, há espaço para o uso de linguagens como grafite, cores e imagens, caricaturas etc., que explorem a criatividade do aluno para que possam aperfeiçoar a sua visão de mundo? Dê exemplos.
9. Você assegura espaço para que os alunos discutam e exponham suas opiniões sobre temas atuais? Respeita as diferenças de ideias?
10. São colocadas em prática ações interdisciplinares voltadas ao desenvolvimento das habilidades leitoras e escritoras pelos alunos? Ou não existe diálogo entre as disciplinas?

11. Você tem autonomia para (re)planejar seus planos de aula de modo a atender as necessidades de seus alunos?
12. Os recursos pedagógicos disponibilizados contemplam o planejamento das aulas? Como você propõe trabalhar as competências leitoras nas diferentes linguagens?
13. Como é feito o acompanhamento do avanço e das dificuldades dos alunos?
14. Como são realizados os estudos extrasala de aula, ou seja, a lição de casa?
15. Aos alunos que apresentam defasagem de aprendizagem são oferecidos a eles que tipo de recuperação e como ela acontece?
16. A questão da segurança e da presença constante dos agentes durante as aulas é positiva ou negativa?
17. Por que você leciona na Fundação CASA? Há quanto tempo leciona nessa Fundação?
18. O que significa ser professor na Fundação CASA? Que perfil você acha que o docente necessita ter para atuar nesse ambiente de formação?

ROTEIRO DE QUESTÕES PARA ENTREVISTA COM OS COORDENADORES PEDAGÓGICOS DA FUNDAÇÃO CASA

1. O trabalho que o professor realiza na Fundação CASA se diferencia do trabalho realizado na escola? Em caso afirmativo, dê alguns exemplos.
2. As atividades de trabalho pedagógico coletivo são um momento de formação do professor. De que maneira esse espaço formador é propiciado aos professores que atuam na Fundação CASA?
3. O professor tem autonomia para replanejar seus planos de aula de modo a atender as necessidades de seu aluno?
4. O plano de ensino elaborado a partir do currículo estabelecido pela Secretaria da Educação do Estado de São Paulo a ser trabalhado nas escolas públicas é o mesmo trabalhado na Fundação CASA ou se diferencia? Nesse caso, como é proposto trabalhar a competência leitora nas diferentes linguagens?
5. Como são organizadas as turmas compostas por jovens infratores?
6. As aulas a serem ministradas na Fundação CASA são atribuídas aos professores de que maneira? Ou seja, requer perfil que atenda as especificidades dos alunos?
7. O quadro de professores é rotativo, ou seja, não são efetivos. Por que isso acontece? Quais são as razões que fazem com que o professor não seja efetivo na Fundação CASA? O que isso significa?

8. Os professores conseguem criar vínculo com esses alunos? De que forma esse vínculo ocorre?
9. As relações estabelecidas dentro da Fundação mudam a vida dos jovens, principalmente a relação com a escola?
10. Como são feitas as avaliações externas e que ações são propostas a partir de seus resultados? Que disciplinas elas abrangem? Faça a sua avaliação.
11. Que ações formadoras são propostas aos professores para que possam trabalhar as habilidades leitoras e escritoras junto aos seus alunos internos?
12. O material pedagógico trabalhado com os alunos da Fundação Casa é específico ou o mesmo desenvolvido nas escolas da rede estadual? Como você analisa esse fato?
13. São feitos estudos frequentes do currículo e da metodologia proposta pelo mesmo? Os professores possuem espaço e tempo para planejar suas aulas?
14. Nas reuniões pedagógicas explora-se a interdisciplinaridade, de modo a promover o diálogo entre as disciplinas e suas linguagens? Em caso afirmativo, dê exemplos.
15. Há liberdade para que os professores possam propor textos complementares e novas situações de aprendizagem ou devem atender prioritariamente o que está previsto no material pedagógico?
16. Os textos trabalhados valorizam a cultura do aluno e os conhecimentos que o mesmo possui sobre o mundo?
17. Na produção textual, há espaço para o uso de linguagens como grafite, cores e imagens, caricaturas etc., que explorem a criatividade do aluno para que possam aperfeiçoar a sua visão de mundo? Dê exemplos.
18. Como você faz o acompanhamento do trabalho dos professores e de que modo são feitas as intervenções, quando necessárias?

ROTEIRO DE QUESTÕES PARA ENTREVISTA COM O SUPERVISOR DE ENSINO RESPONSÁVEL PELA FUNDAÇÃO CASA

1. Cabe à educação exercer a função de agente transformador de pessoas cientes de seus direitos e deveres e, para tanto, a questão curricular deve ter como foco o uso das linguagens e sua articulação com o contexto dos internos, o que constitui em aspecto estratégico para se analisar o raio de alcance das Políticas Públicas Educacionais. Essa função transformadora da Educação está sendo cumprida? De que forma?

2. Sabemos que a escola é um local privilegiado para detectar vulnerabilidades e situações de risco envolvendo crianças e adolescentes. Como o senhor vê a possibilidade da escola trabalhar melhor essa integração entre escola e rede protetiva e sistemas de garantia de direitos?
3. A escola inclusiva trabalha com adolescentes que estão em cumprimento ou já cumpriram medidas socioeducativas. Como a escola integrada à Fundação CASA pode trabalhar melhor para acolher e integrar esses jovens na comunidade escolar quando saírem?
4. Considerando que o Currículo é uma forma de implementar uma política, o que se considera adequado à realidade desses jovens, ou seja, estão sendo oferecidas condições para que esse jovem saia da Fundação melhor do que quando entrou para se reintegrar na sociedade?
5. As atividades socioeducativas desenvolvidas dentro da Fundação auxiliam os jovens no autoconhecimento e no discernimento vocacional, influenciando-os positivamente na vida escolar, na consciência do perfil pessoal e profissional exigido atualmente pelo mercado de trabalho?
6. O currículo oferece aos jovens embasamento teórico das múltiplas linguagens para se inserirem no mercado de trabalho quando saírem da Fundação?
7. Observa se há alguma relação entre o currículo ministrado na Fundação CASA e a incidência dos jovens no mundo do crime?
8. Como o poder executivo, representado pela Secretaria Estadual da Educação, acompanha os egressos após cumprirem as medidas socioeducativas?
9. Qual o ponto de conflito entre a escola e o jovem infrator? (dificuldade em atender a diversidade ou os vários questionamentos (uso de droga, sexualidade etc. que o jovem infrator traz para a escola)?
10. O sonho de se ver plenamente efetivado a garantia de direitos sociais dos jovens ainda existe mesmo após a implementação do ECA e do Conselho da Juventude. Que palavras daria aos professores e aos jovens para a efetiva implementação dos seus direitos?
11. Entende-se que as orientações curriculares e materiais aplicados nas escolas da rede estadual devem ser os mesmos usados com os alunos da Fundação Casa? Justifique.
12. Participa de reuniões com os professores e procura se interar dos trabalhos que os mesmos fazem no trato das competências leitoras e escritoras?

13. Há orientação para que nas reuniões pedagógicas se explore a interdisciplinaridade de modo a promover o diálogo entre as disciplinas e suas linguagens? Em caso afirmativo, dê exemplos.
14. Há liberdade para que os professores possam propor textos complementares e novas situações de aprendizagem ou devem atender prioritariamente o que está previsto no material pedagógico?
15. Que importância que o uso das diferentes linguagens pode ter na valorização da cultura do aluno e dos conhecimentos que o mesmo possui sobre o mundo?
16. Que papel o senhor atribui ao domínio da leitura e da escrita na inserção do aluno interno no mundo do trabalho? O foco deve estar voltado unicamente ao ensino da Língua Portuguesa e Matemática?
17. Como são feitas as avaliações externas e que ações são propostas a partir de seus resultados? Que disciplinas elas abrangem? Faça a sua avaliação.
18. Ao fazer o acompanhamento do trabalho pedagógico na Fundação Casa de que modo são feitas as intervenções?

ROTEIRO DE QUESTÕES PARA ENTREVISTA COM O DIRETOR DA ONG PASTORAL DO MENOR

1. Qual o papel da Pastoral do Menor no cenário das Políticas Públicas Educacionais voltadas aos menores internos da Fundação Casa?
2. Em sua opinião, a escola oferecida dentro da Fundação CASA tem oportunizado ao jovem infrator uma formação intelectual plena e uma preparação para se inserir no mercado de trabalho ou na sociedade como um todo?
3. De que forma a Pastoral do Menor contribui para a formação plena desses jovens levando em consideração a pluralidade religiosa? Membros de outras pastorais e movimentos são convidados para integrarem o trabalho?
4. As ações promovidas pela pastoral são articuladas com as ações educacionais desenvolvidas na Fundação? Como se dá a participação desses jovens?
5. Como se dá a interação entre o trabalho realizado pela Pastoral e o processo de ensino e aprendizagem oferecido pela escola no processo de crescimento pessoal e ressocialização do jovem, contribuindo e fortalecendo o projeto de vida desses jovens?
6. Conhece o currículo trabalhado pelos professores? Se sim, como o analisa nos seus resultados quanto à reintegração dos jovens internos?

7. É possível observar nos jovens internos uma aprendizagem escolar que contribua na concretização dos objetivos propostos pela Pastoral do Menor?
8. Consegue perceber uma valorização da cultura dos jovens internos por meio do emprego de diferentes linguagens (dança, música, teatro, pintura, versos etc.) de modo que a criatividade e a criticidade possam ser valorizadas?
9. O trabalho que se realiza com esses jovens infratores desperta o desejo de mudança de vida, principalmente àqueles que resistem em fazê-lo. O senhor poderia relatar como é realizado esse trabalho?

APÊNDICE 3 - QUESTIONÁRIO A SER APLICADO COM OS JOVENS INTERNOS

(a participação dos socioeducandos dependerá da autorização do Juiz da Vara da Criança e Juventude).

1. Sexo: () Masculino () Feminino

2. Qual a sua idade? _____

3. Há quanto tempo você está na Fundação CASA?

4. Você veio de outra unidade?

5. Você tem filhos? _____

6. Quantos anos você tinha quando praticou o seu PRIMEIRO ato infracional? E qual foi o ato?

7. Você é reincidente? Caso a resposta seja afirmativa, poderia dizer o motivo?

8. Do que você sente mais falta de fazer? (Pode escolher mais de uma opção)

() Ficar em casa

() Sair com os amigos

() Da rotina: ir para a escola, fazer o dever de casa, assistir à TV, almoçar com a família etc.

d) Outro, o quê? _____

9. Você acha que a sua internação na Fundação CASA está ensinando algo? O quê?

10. Use uma palavra para descrever como você se sente internado na Fundação CASA. Se puder explique que significado tem para você.

11. Quando você cometeu o ato infracional estava estudando ou havia abandonado os estudos?

12. Você se desligou da escola? Caso a resposta seja afirmativa poderia dizer em que momento você se desligou da escola e que influências você teve que o levaram ao abandono escolar?

13. Em sua opinião, como é a escola da Fundação? O que você aprende aqui se relaciona com o seu dia a dia?

14. O método de ensino tem correspondido as suas expectativas? Como você gostaria que fossem trabalhadas as disciplinas escolares?

15. Qual a importância dos estudos (da escola) para você? Em sua opinião os estudos aqui realizados possibilitam a você a se inserir no mercado de trabalho ou no vestibular?

16. Agora que esta aqui, quais são os seus sonhos, até onde pretende chegar em relação aos estudos?

17. Para você, o que significa saber ler? Ou seja, o que a leitura pode te proporcionar na reintegração junto à sociedade?

18. Os textos trabalhados pelos professores valorizam a sua cultura e a sua maneira de ver o mundo?

19. Na produção textual, há espaço para o uso de linguagens como grafite, cores e imagens, caricaturas etc., que explorem a sua criatividade e que aperfeiçoem sua visão de mundo?

20. Nas ciências humanas (geografia, história, sociologia e filosofia) é assegurado espaço para discutirem e exporem suas opiniões sobre temas atuais? Respeitam-se as diferenças de ideias? Como isso é feito?

21. Quais os seus objetivos para o futuro?

APÊNDICE 4 - QUADRO 1 – Quadro com as questões da entrevista semi-estruturada, direcionadas ao Diretor da ONG Pastoral do Menor e as intenções de cada pergunta.

Questões norteadoras do roteiro	Intenções
1. Qual o papel da Pastoral do Menor no cenário das políticas públicas e educacionais, voltadas aos menores internos da Fundação CASA de Franca?	Investigar a responsabilidade da Pastoral quanto ao papel desempenhado dentro das políticas públicas educacionais.
2. Em sua opinião, a escola oferecida dentro da fundação CASA tem oportunizado ao jovem infrator uma formação intelectual plena e uma preparação para se inserir no mercado de trabalho ou na sociedade como um todo?	Verificar os entraves e avanços do processo ensino e aprendizagem oferecido pela escola vinculadora para potencializar uma formação plena aos socioeducandos.
3. De que forma a pastoral do menor contribui para a formação plena desses jovens, levando em consideração a pluralidade religiosa? Membros de outras pastorais e movimentos são convidados para integrarem o trabalho?	Compreender de que forma a Pastoral contribui para a formação plena desses jovens, levando em consideração a pluralidade religiosa.
4. As ações promovidas pela pastoral são articuladas com as ações educacionais desenvolvidas na fundação? Como se dá a participação desses jovens?	Compreender de que forma a Pastoral contribui com o processo ensino e aprendizagem.
5. Como se dá à interação entre o trabalho realizado pela Pastoral e o processo de ensino e aprendizagem oferecido pela escola no processo de crescimento pessoal e ressocialização do jovem, contribuindo e fortalecendo o projeto de vida desses jovens?	Averiguar como se dá as articulações de saberes da Pastoral do Menor e o ensino regular.
6. Conhece o currículo trabalhado pelos professores? Se sim, como o analisa nos seus resultados quanto à reintegração dos jovens internos?	Conhecer o grau de conhecimentos sobre o currículo que os profissionais têm e que necessitam ter para o planejamento da formação integral dos jovens internos.
7. É possível observar nos jovens internos uma aprendizagem escolar que contribua na concretização dos objetivos propostos pela Pastoral do Menor?	Conhecer as habilidades e as dificuldades que desafiam o trabalho educacional no cotidiano da Fundação CASA.
8. Consegue perceber uma valorização da cultura dos jovens internos por meio de emprego de diferentes linguagens (dança, música, teatro, pintura, versos etc.) de modo que a criatividade e a criticidade possam ser valorizadas?	Averiguar se o currículo e as metodologias abordados visam à formação plena dos socioeducandos.
9. O trabalho que se realiza com esses jovens infratores desperta o desejo de mudança de vida, principalmente àqueles que resistem em fazê-lo. O senhor poderia relatar como é realizado esse trabalho?	A partir da visão do diretor da Pastoral do Menor buscar conhecer suas ideias para a melhoria do trabalho realizado.

APÊNDICE 5 - QUADRO 2 – Quadro com as questões da entrevista semi-estruturada, direcionadas a coordenadora pedagógica da escola vinculadora e a coordenadora pedagógica da Fundação CASA da unidade pesquisada e as intenções de cada pergunta.

<p>1. O trabalho que o professor realiza na Fundação CASA se diferencia do trabalho realizado na escola? Em caso afirmativo, dê alguns exemplos.</p>	<p>Compreender o aspecto metodológico aplicado na Fundação CASA.</p>
<p>2. O espaço das Atividades de Trabalho Pedagógico Coletivo (ATPC) é um momento de formação do professor? De que maneira esse espaço formador é proporcionado aos professores que atuam na fundação casa?</p>	<p>Verificar a contribuição dos ATPCs na formação continuada para a práxis dos professores que atuam na Fundação CASA.</p>
<p>3. O professor tem autonomia para replanejar seus planos de aula de modo a atender as necessidades de seus alunos?</p>	<p>Verificar o grau de autonomia dada ao professor para que possa propor outros materiais curriculares e estratégias de ensino.</p>
<p>4. O plano de ensino elaborado a partir do currículo estabelecido pela Secretaria da Educação do Estado de São Paulo a ser trabalhado nas escolas públicas é o mesmo trabalhado na Fundação CASA ou se diferencia? Nesse caso, como é proposto trabalhar a competência leitora nas diferentes linguagens?</p>	<p>Verificar se os professores se sentem aptos a utilizarem o currículo e como é trabalhada a competência leitora.</p>
<p>5. Como são organizadas as turmas compostas pelos jovens infratores?</p>	<p>Compreender como são formadas as turmas na Fundação CASA.</p>
<p>6. As aulas ao serem ministradas na fundação CASA são atribuídas aos professores de que maneira? Ou seja, requer perfil que atenda as especificidades dos alunos?</p>	<p>Averiguar quais os critérios considerados para a contratação dos professores que atum na Fundação.</p>
<p>7. O quadro de professores é rotativo, ou seja, não são efetivos. Por que isso acontece? Quais são as razões que fazem com que o professor não seja efetivo na fundação CASA? O que isso significa?</p>	<p>Compreender os critérios adotados para a contratação dos professores que atuma na Fundação CASA.</p>
<p>8. Os professores conseguem criar vínculo com esses alunos? De que forma esse vínculo ocorre?</p>	<p>Conhecer as dificuldades que desafiam o trabalho educacional no cotidiano da Fundação CASA.</p>
<p>9. As relações estabelecidas dentro da fundação mudam a vida dos jovens, principalmente a relação com a escola?</p>	<p>Averiguar e compreender as possibilidades de construir um projeto de vida dada aos socioeducandos.</p>

<p>10. Como são feitas as avaliações externas e que ações são propostas a partir de seus resultados? Que disciplinas elas abrangem? Faça uma avaliação geral.</p>	<p>Diagnosticar como os resultados das avaliações internas e externas subsidiam a formação continuada de professores, de modo a identificar problemas recorrentes do aprendizado e apontar estratégias e recursos que podem ser mobilizados para a superação das dificuldades encontradas.</p>
<p>11. Que ações formadoras são propostas aos professores para que possam trabalhar as habilidades leitoras e escritoras junto aos seus alunos internos?</p>	<p>Investigar quais ações têm sido adotadas pela coordenação para a fomentação da formação continuada ao professor no que se refere a competência leitora conforme preconiza o currículo.</p>
<p>12. O material pedagógico trabalhado com os alunos da Fundação CASA é específico ou o mesmo desenvolvido nas escolas rede estadual? Como você analisa esse fato?</p>	<p>A partir da visão da coordenação pedagógica buscar conhecer e compreender suas concepções sobre o currículo.</p>
<p>13. São feitos estudos frequentes do currículo e da metodologia proposta pelo mesmo? Os professores possuem espaço e tempo para planejar as aulas?</p>	<p>Compreender as concepções e estudos sobre o currículo e as metodologias propostas, bem como verificar se é dado ao professor um momento para que possa planejar suas aulas junto a seus pares.</p>
<p>14. Nas reuniões pedagógicas explora-se a interdisciplinaridade, de modo a promover o diálogo entre as disciplinas e suas linguagens? Em caso afirmativo, dê exemplos.</p>	<p>Verificar como se dá os estudos sobre a interdisciplinaridade de forma a valorizar o diálogo entre as áreas do saber.</p>
<p>15. Há liberdade para que os professores possam propor textos complementares e novas situações de aprendizagem ou devem atender prioritariamente o que está previsto no material pedagógico?</p>	<p>Verificar qual o suporte dado ao currículo com outros textos escritos e outras fontes disponíveis em diferentes veículos.</p>
<p>16. Os textos trabalhados valorizam a cultura do aluno e os conhecimentos que o mesmo possui sobre o mundo?</p>	<p>Compreender a visão da coordenação acerca do valorização da cultura juvenil e o respeito as diferenças.</p>
<p>17. Na produção textual, há espaço no uso de linguagens como grafite, cores, imagens, caricaturas etc., que explorem a criatividade do aluno para que possa aperfeiçoar sua visão de mundo? Dê exemplos.</p>	<p>Verificar como o professor é orientado a trabalhar as diferentes linguagens na produção textual conforme preconiza o currículo.</p>
<p>18. Como você faz o acompanhamento do trabalho dos professores e de que modo são feitas as intervenções, quando necessárias?</p>	<p>Compreender como se o envolvimento da coordenação com o trabalho do professor (acompanhamento da gestão curricular e intervenção).</p>

APÊNDICE 6 - QUADRO 3 – Quadro com as questões da entrevista semi-estruturada direcionadas as professoras da escola vinculadora e as intenções de cada pergunta.

<p>1. Como é organizado o trabalho do professor na Fundação CASA? Há reunião entre vocês e seus pares?</p>	<p>Conhecer o cotidiano do trabalho desenvolvido na Fundação CASA e verificar a disponibilidade e dificuldades dos professores em compartilhar e planejar seu trabalho junto a seus pares.</p>
<p>2. Em sua opinião, o currículo e a metodologia desenvolvida na Fundação CASA atendem as necessidades dos alunos internos? Ou seja, proporciona uma aprendizagem significativa na vida desses alunos?</p>	<p>Compreender a visão dos professores acerca do currículo e as metodologias propostas pelo mesmo.</p>
<p>3. O plano de ensino elaborado a partir do currículo estabelecido pela Secretaria da Educação do Estado de São Paulo a ser trabalhado nas escolas públicas é o mesmo trabalhado na Fundação CASA ou ele se diferencia? Nesse caso, como é proposto trabalhar a competência leitura nas diferentes linguagens?</p>	<p>Verificar se os professores se sentem aptos a utilizarem o currículo e como trabalham a competência leitora.</p>
<p>4. Qual o principal material pedagógico trabalhado com os alunos da Fundação CASA? Como a produção escrita e a leitura de diferentes tipos de textos são abordadas pelos mesmos?</p>	<p>Verificar se os professores se sentem aptos a utilizar o Caderno do Aluno, e quais suas dificuldades para trabalharem com esse material quanto às competências leitoras e escritoras.</p>
<p>5. Você ministra aula em outra escola/instituição? Em caso afirmativo, utiliza-se da mesma metodologia e do material pedagógico no ensino com os alunos da Fundação CASA?</p>	<p>A partir da visão dos professores da Fundação CASA, buscar conhecer e compreender suas ideias sobre o currículo e suas metodologias.</p>
<p>6. São feitos estudos frequentes do currículo e da metodologia proposta pelo mesmo? Há liberdade pra que possam ser propostos textos complementares e estratégias diferentes de agrupamentos dos alunos?</p>	<p>Compreender de que forma se dá os estudos sobre o currículo e averiguar qual o suporte dado ao mesmo com outros textos escritos e outras fontes disponíveis em diferentes veículos midiáticos.</p>
<p>7. Os textos trabalhados por você valorizam a cultura do aluno e os conhecimentos que o mesmo possui sobre o mundo?</p>	<p>Compreender o uso de elementos das culturas juvenis como ferramenta para alavancar discussões e ampliar a visão de mundo dos alunos.</p>
<p>8. Na produção textual, há espaço para o uso de linguagens como grafites, cores e imagens, caricaturas etc., que explorem a criatividade do aluno para que possam aperfeiçoar a sua visão de mundo? Dê exemplos.</p>	<p>Averiguar se o uso das diferentes linguagens preconizados no currículo estão sendo utilizados na prática em sala de aula.</p>
<p>9. Você assegura espaço para que os alunos discutam e exponham suas opiniões sobre temas atuais? Respeita as diferenças de</p>	<p>Compreender como o professor proporciona o protagonismo juvenil no contexto escolar e como faz a intervenção em situação de</p>

ideias?	conflitos de ideias.
10. São colocadas em praticas ações interdisciplinares voltadas ao desenvolvimento das habilidades leitoras e escritoras pelos alunos? Ou não existe diálogo entre as disciplinas?	Conhecer a carência de conhecimentos que necessitam ser pensados para o planejamento da formação continuada destinada aos professores que atuam na Fundação CASA.
11. Você tem autonomia para (re) planejar seus planos de aula de modo a atender as necessidades de seus alunos?	Verificar o grau de autonomia dada ao professor para que possa propor outros materiais e estratégias de ensino.
12. Os recursos pedagógicos disponibilizados contemplam o planejamento de suas aulas? Como você propõe trabalhar as competências leitoras nas diferentes linguagens?	Averiguar a responsabilidade do professor quanto aos distintos recursos a serem aplicados e aprofundados diante da diversidade de necessidade encontrada.
13. Como é feito o acompanhamento do avanço e das dificuldades dos alunos?	Verificar como o professor utiliza a documentação como ferramenta para organizar, analisar e reavaliar suas ações educativas visando aprimorar o trabalho diário e adequá-lo com frequência às necessidades dos alunos.
14. Como são realizados os estudos extrassala de aula, ou seja, a lição de casa?	Compreender as concepções e práticas escolares em relação ao dever de casa.
15. Aos alunos que apresentam defasagem de aprendizagem são oferecidos a eles que tipo de recuperação e como ela acontece?	Verificar e compreender como são realizados os projetos de intervenção pedagógica objetivando a melhoria do processo de ensino e aprendizagem para alunos com maior defasagem.
16. A questão da segurança e da presença constante dos agentes durante as aulas é positiva ou negativa?	Compreender como é realizado o trabalho em rede.
17. Por que você leciona na Fundação CASA? Há quanto tempo leciona nessa Fundação?	Verificar a experiência na docência.
18. O que significa ser professor na Fundação CASA? Que perfil você acha que o docente necessita ter para atuar nesse ambiente de formação?	A partir da visão dos professores da Fundação CASA, buscar conhecer suas ideias para a melhoria do trabalho realizado.

APÊNDICE 7 - QUADRO 4 – Quadro com as questões da entrevista semi-estruturada direcionadas ao Supervisor de Ensino responsável pela Fundação CASA e as intenções.

Cumprir salientar que o Supervisor de Ensino por ter assumido a responsabilidade em acompanhar e supervisionar os trabalhos na fundação CASA no início de 2018 buscou auxílio com o Professor Coordenador do Núcleo Pedagógico (PCNP) que acompanha os trabalhos desenvolvidos na Fundação há nove anos.

<p>1. Cabe à educação exercer a função de agente transformador de pessoas ciente de seus direitos e deveres e, para tanto, a questão curricular deve ter como foco o uso das linguagens e sua articulação com contexto dos internos, o que constituem em aspecto estratégico para se analisar o raio de alcance das Políticas Públicas Educacionais. Essa função transformadora da Educação está sendo cumprida? De que forma?</p>	<p>Compreender a função a função social da escola na formação dos socioeducandos.</p>
<p>2. Sabemos que a escola é um local privilegiado para detectar vulnerabilidade e situações de risco envolvendo crianças e adolescentes. Como o senhor vê a possibilidade da escola trabalhar melhor essa integração entre escola e rede protetiva e sistema de garantia de direitos?</p>	<p>Averiguar como esta sendo realizado o trabalho em rede como medida protetiva aos jovens.</p>
<p>3. A escola inclusiva trabalha com adolescentes que estão com cumprimento ou já cumpriram medidas socioeducativas. Como a escola integrada à Fundação CASA pode trabalhar melhor para acolher e integrar esses jovens na comunidade escolar quando saírem?</p>	<p>Investigar se a escola trabalha de forma acolhedora e inclusiva.</p>
<p>4. Considerando que o Currículo é uma forma de implementar uma política, o que considera adequado à realidade desses jovens, ou seja, está sendo oferecido condições para que esse jovem saia da Fundação melhor do que quando entrou para se reintegrar na sociedade?</p>	<p>Verificar a contribuição do currículo na formação plena do socioeducando.</p>
<p>5. As atividades socioeducativas desenvolvidas dentro da Fundação auxiliam os jovens no autoconhecimento e no discernimento vocacional,</p>	<p>Investigar quais ações tem sido adotadas na Fundação CASA, visando o exercício pleno da cidadania e o prepara para as mudanças que se processam no mundo do trabalho.</p>

influenciando-os positivamente na vida escolar, na consciência do perfil pessoal e profissional exigida atualmente pelo mercado de trabalho?	
6. O currículo oferece aos jovens embasamentos teóricos das múltiplas linguagens para se inserirem no mercado de trabalho quando saírem da Fundação?	Verificar a contribuição do currículo em proporcionar ao jovem o uso contextualizado das múltiplas linguagens.
7. Observa se há alguma relação entre o currículo ministrado da Fundação CASA e a incidência dos jovens no mundo do crime?	Investigar se há relação entre o currículo e a incidência do jovem na criminalidade.
8. Como o poder executivo, representado pela Secretaria Estadual da Educação, acompanha os egressos após cumprirem as medidas socioeducativas?	Averiguar e compreender quais ações são realizadas pela SEE\SP para acompanhar o jovem após a desinternação.
9. Qual o ponto de conflito entre a escola e o jovem infrator? Dificuldade em atender a diversidade ou os vários questionamentos (uso de drogas, sexualidade etc.) que o jovem infrator traz para a escola?	Compreender o que leva o jovem a abandonar a escola para mergulhar no mundo do crime.
10. O sonho de se ver plenamente efetivado pela garantia de direitos sociais dos jovens ainda existe mesmo após a implementação do ECA e do Conselho da Juventude. Que palavras daria aos professores e aos jovens para a efetiva implementação dos seus direitos?	A partir da visão do supervisor de ensino buscar conhecer suas ideias para a melhoria do trabalho realizado na Fundação CASA e na escola regular.
11. Entende-se que as orientações curriculares e materiais aplicados nas escolas da rede estadual devem ser os mesmos usados com os alunos da Fundação CASA? Justifique.	Compreender as políticas públicas educacionais implementadas na Fundação CASA.
12. Participa de reuniões com os professores e procura se inteirar dos trabalhos que os mesmos fazem no trato das competências leitoras escritoras?	Compreender como o supervisor acompanha e apoia a gestão curricular.
13. Há orientação para que nas reuniões pedagógicas se explore a interdisciplinaridade de modo a promover o diálogo entre as disciplinas e suas linguagens? Em caso afirmativo, dê exemplos.	Verificar qual o suporte dado pelo supervisor na promoção ao diálogo entre as áreas do saber.
14. Há liberdade para que os professores possam propor textos complementares e novas situações de aprendizagem ou devem atender prioritariamente o que está previsto no material pedagógico?	Averiguar a autonomia curricular dada ao professor para que este possa subsidiar os jovens em sua formação integral.
15. Que importância que o uso das	Compreender a visão do supervisor sobre a

diferentes linguagens pode ter na valorização da cultura do aluno e dos conhecimentos que o mesmo possui sobre o mundo?	cultura juvenil a partir do uso das diferentes linguagens.
16. Que papel o senhor atribui ao domínio da leitura e da escrita na inserção do aluno interno e no mundo do trabalho? O foco deve estar voltado unicamente ao ensino da Língua Portuguesa e Matemática?	Averiguar, a partir da opinião do supervisor, qual o enfoque dado as competências leitoras e escritoras.
17. Como são feitas as avaliações externas e que ações são propostas a partir dos resultados? Que disciplinas elas abrangem? Faça sua avaliação.	Conhecer o papel da avaliação da aprendizagem no currículo.
18. Ao fazer o acompanhamento do trabalho pedagógico na Fundação CASA de que modo são feitas as intervenções.	Compreender como se dá o envolvimento da supervisão com o trabalho da coordenação pedagógica e do professor (acompanhamento e intervenção).

ANEXOS

ANEXO 1 – PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

UNESP - FACULDADE DE
CIÊNCIAS HUMANAS E
SOCIAIS/CAMP. DE FRANCA



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: POLÍTICAS PÚBLICAS EDUCACIONAIS DO SISTEMA DE ATENDIMENTO SOCIOEDUCATIVO AOS ADOLESCENTES INFRATORES IMPLEMENTADAS NA FUNDAÇÃO CASA DE FRANCA: DO IDEAL AO REAL

Pesquisador: TANIA MARIA DE SOUSA BATISTA

Área Temática:

Versão: 2

CAAE: 84477518.2.0000.5408

Instituição Proponente: Faculdade de Ciências Humanas e Sociais- Unesp - Campus de Franca

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 2.668.805

Apresentação do Projeto:

Trata-se de projeto sob o título "POLÍTICAS PÚBLICAS EDUCACIONAIS DO SISTEMA DE ATENDIMENTO SOCIOEDUCATIVO AOS ADOLESCENTES INFRATORES IMPLEMENTADAS NA FUNDAÇÃO CASA DE FRANCA: DO IDEAL AO REAL", desenvolvido no âmbito do Programa de Pós-graduação em Planejamento e Análise de Políticas Públicas, da Faculdade de Ciências Humanas e Sociais – Unesp/Franca, mais especificamente na linha de pesquisa: Política e Gestão Educacional, sob orientação da Profa. Dra. Maria Madalena Gradioli.

A pesquisa analisará os conteúdos programáticos, em confronto com o Sistema de Garantia de Direitos e a LDB, destacando o importante papel de construção da cidadania dos jovens em conflito com a lei. Para tanto, terá como instrumentos de coleta de dados a análise documental, questionários e entrevistas semi-estruturadas, resultando na presente submissão ao CEP. Como consta do próprio projeto "Na terceira parte constará da realização de uma pesquisa de campo de abordagem qualitativa, será realizada por meio de questionário a internos, entrevistas com o coordenador pedagógico, presidente da ONG que atua em parceria com a Fundação Casa de Franca, supervisor de ensino e professores, visando levantar informações sobre o currículo em que está assentada a educação direcionada aos jovens internos."

Endereço: Av. Eufrasia Monteiro Petraglia, 900
Bairro: Jd. Antonio Petraglia CEP: 14.406-160
UF: SP Município: FRANCA
Telefone: (16)3706-8723 Fax: (16)3706-8724 E-mail: comitecia@franca.unesp.br

UNESP - FACULDADE DE
CIÊNCIAS HUMANAS E
SOCIAIS/CAMP. DE FRANCA



Continuação do Parecer: 2.000.005

Objetivo da Pesquisa:

Segundo o projeto "pretende-se estabelecer uma análise que possa fornecer respostas plausíveis sobre o impacto do referido currículo no domínio das múltiplas linguagens por esses jovens, subentendendo-se que as mesmas se fazem indispensáveis na reintegração dos internos na sociedade e, numa melhor perspectiva de inserção no mundo do trabalho."

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Conforme constou no parecer anterior, [Segundo a responsável, neste tópico dos riscos, registrou que "A pesquisa pode proporcionar uma interpretação equivocada de algum conceito ou de ideias expostas sobre o tema abordado que podem levar a um entendimento inconclusivo sobre o que se espera do currículo a ser trabalhado com Jovens Infratores Internos.". Com efeito, não delineou adequadamente riscos para a pesquisadora ou, principalmente, para os alunos que apresentarem críticas ao conteúdo programático, ainda mais tendo em conta que também serão entrevistados professores e coordenador pedagógico, que podem ser contrariados pelas respostas dos mais vulneráveis na relação interna, sem que a responsável pela pesquisa esclarecesse a respeito de tais riscos. No tópico dos benefícios, a responsável pela pesquisa acrescentou que "...há a esperança de contribuir para possível diminuição do Índice de Jovens em conflito com a lei.", sem especificar como a pesquisa poderia viabilizar impacto nos índices de Jovens em conflito com a lei, com a análise dos conteúdos programáticos. Certo, sim, é que "...uma reflexão irá gerar um repensar, ou seja, irá proporcionar uma releitura das Políticas Públicas Educacionais para alunos do sistema de atendimento socioeducativo.", sendo feita a recomendação no sentido de que [Melhor analisar os riscos, particularmente para os adolescentes que serão entrevistados, diante do risco de confronto de seus posicionamentos com os dos demais entrevistados, coordenador pedagógico e professores, em relação aos quais há uma inevitável relação vertical].

Em decorrência daquela recomendação, a pesquisadora fez adequado reexame dos riscos inerentes na contraposição de posicionamentos dos adolescentes, diante daqueles profissionais que participarem da mesma pesquisa de campo e que mantenham relação verticalizada com aqueles adolescentes, apresentando as seguintes considerações a respeito:

[Não há dúvidas de que posicionamentos contrários possam colocar os Jovens Infratores numa condição de opositores aos discursos dos profissionais da educação (professores e coordenadores pedagógicos) e, supondo haver uma hierarquia rigidamente verticalizada, poderiam ser vítimas de alguma forma de perseguição. Todavia, além do anonimato que se pretende seguir, há de se considerar que recentes ações da Secretaria de Estado da Educação do Estado de São Paulo, estiveram pautadas na ideia de gestão democrático-participativa, devendo ser aplicada da sala de

Endereço: Av. Euzébia Monteiro Petraglia, 900
Bairro: Jd. Antonio Petraglia CEP: 14.400-180
UF: SP Município: FRANCA
Telefone: (16)3706-8723 Fax: (16)3706-8724 E-mail: comiteetico@franca.unesp.br

Continuação do Parecer 2.068.005

aula a administração da escola. Com isso, acredita-se que os profissionais já tenham clara noção de que numa atmosfera democrática, o dissenso é algo característico e importante na tomada de decisões, por meio do qual se abre um caminho para a construção do respeito entre os diferentes. Além do mais, no trato das informações coletadas nas entrevistas, não se objetiva expor e fazer um confronto entre as respostas que possa redundar numa animosidade entre os diferentes sujeitos, mas apontar e enaltecer caminhos que contribuam para uma maior proximidade entre todos.]

Vê-se, pois, que essa nova avaliação busca garantir o anonimato dos adolescentes, além de não pretender realizar uma contraposição de resultados, segundo os sujeitos da pesquisa se posicionarem, para não ampliar os riscos inerentes à mesma.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

A pesquisa é muito importante e contribui para a implementação de política educacional específica para adolescentes em conflito com a lei. O público alvo se enquadra em grupo de vulneráveis socialmente e a temática educacional pode ser, efetivamente, meio para a construção da cidadania dos envolvidos, propiciando protagonismo aos mesmos a partir do ensino formal no ambiente fechada do Fundação Casa.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Adequados.

Recomendações:

Pela aprovação.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Pela aprovação.

Considerações Finais a critério do CEP:

A coordenadora aprova "ad referendum" do colegiado o parecer do relator.

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PE_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_1060027.pdf	28/04/2018 09:32:36		Aceito
Outros	oficio_Juiz_Tania.pdf	27/02/2018 16:29:09	TANIA MARIA DE SOUSA BATISTA	Aceito
Outros	Termo_Assentimento_Tania.pdf	27/02/2018 16:27:03	TANIA MARIA DE SOUSA BATISTA	Aceito

Endereço: Av. Euzébio Monteiro Petraglia, 900
Bairro: Jd. Antonio Petraglia CEP: 14.409-180
UF: SP Município: FRANCA
Telefone: (16)3706-8723 Fax: (16)3706-8724 E-mail: comitecia@franca.unesp.br

UNESP - FACULDADE DE
CIÊNCIAS HUMANAS E
SOCIAIS/CAMP. DE FRANCA



Continuação do Parecer 2.698.905

TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE_Tania.pdf	27/02/2018 16:23:26	TANIA MARIA DE SOUSA BATISTA	Aceito
Declaração de Instituição e Infraestrutura	Declaracao_Tania.pdf	27/02/2018 16:22:59	TANIA MARIA DE SOUSA BATISTA	Aceito
Folha de Rosto	Folha_rosto_Tania.pdf	27/02/2018 16:22:29	TANIA MARIA DE SOUSA BATISTA	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	PROJETO_Tania.doc	27/02/2018 16:17:20	TANIA MARIA DE SOUSA BATISTA	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

FRANCA, 22 de Maio de 2018

Assinado por:
Helen Barbosa Raiz Engler
(Coordenador)

ANEXO 2 – DECLARAÇÃO DE AUTORIZAÇÃO DA DIREGENTE DE ENSINO

**GOVERNO DO ESTADO DE SÃO PAULO
SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO
DIRETORIA DE ENSINO DA REGIÃO DE FRANCA**

Rua Benedito Maniglia, 200 – Vila Chico Júlio

CEP:14405-245

Telefone: (16) 3111-9910

DECLARAÇÃO

Declaro, para os devidos fins, que a pesquisadora Tânia Maria de Souza Batista, portadora do RG 20.266.536-7, regularmente matriculada no Programa de Pós-Graduação em PLANEJAMENTO E ANÁLISE DE POLÍTICAS PÚBLICAS da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, reconhecido pela Portaria MEC número 321/2017 de 09/03/2017, está autorizada a realizar pesquisa nesta Diretoria de Ensino, situada a Rua Benedito Maniglia, nº 200 – Vila Chico Júlio, CEP – 14.405-245, na E.E. Profª Helena Cury de Tacca, escola vinculadora ao CASA Franca/SP.

Franca, 19 de julho de 2018.


Maria Luiza Franco Nery Machado
RG: 12.835.877-4
Dirigente Regional de Ensino

Maria Luiza Franco Nery Machado
RG: 12.835.877-4
Dirigente Regional de Ensino

ANEXO 3 - – DECLARAÇÃO DE AUTORIZAÇÃO DA DIRETORA DA ESCOLA VINCULADORA A FUNDAÇÃO CASA



GOVERNO DO ESTADO DE SÃO PAULO
SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO
DIRETORIA DE ENSINO - REGIÃO DE FRANCA
EE PROFª HELENA CURY DE TACCA
Rua: Domingos Jardim, 2321 – Jardim Tropical II – Franca-SP - CEP: 14.407-062
e-mail: c065997a@educacao.sp.gov.br - Fone: 3705-2538 -3705-2689

DECLARAÇÃO

Declaro, para os devidos fins, que o pesquisador (a) Tânia Maria de Sousa Batista, portadora do RG 20.266.536-7, está autorizado (a) a realizar pesquisa nesta E.E. prof. Helena Cury de Tacca, situada a Rua Domingos Jardim, 2321 – Jardim Tropical II – Franca/SP, CEP 14.407-062.

Franca, 15 de janeiro de 2018.


Nome/RG. do Diretor ou responsável pela Instituição



Sônia Maria de Sousa Gomes
RG: 12.995.493-7
Diretor de Escola Designado

Sônia Maria de Sousa Gomes
RG: 12.995.493-7
Diretor de Escola Designado

ANEXO 4 – OFÍCIO DE AUTORIZAÇÃO PARA PESQUISA DE CAMPO

Unesp  UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA
"JÚLIO DE MESQUITA FILHO"
Faculdade de Ciências Humanas e Sociais
Campus de Franca - SP


ASSUNTO: Ofício de Solicitação de autorização para pesquisa de campo.

Exmo. Sr. Dr. Juíz José Rodrigues Arimatéa.

Eu, Tânia Maria de Sousa Batista, inscrita no RG 20.266.536-7, no CPF 141.071.428-41 e no RA (Registro Acadêmico) PAP170267, regularmente matriculada no Programa de Pós-Graduação em Planejamento e análise de Políticas Públicas na Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho" (UNESP – Franca), residente e domiciliada na Rua Orestes Tristão, 1060, no bairro Jardim Derminio, CEP 14.406-520, no município de Franca/SP, venho através deste solicitar autorização para desenvolver uma pesquisa de campo com os alunos internos no CAIP Franca (Centro de Atendimento Inicial e Provisório "Arcebispo Dom Hélder Câmara") – Divisão Regional: DRN.

A pesquisa irá compor a dissertação intitulada **Políticas Públicas Educacionais do Sistema de atendimento Socioeducativo aos Adolescentes Infratores Implementadas na Fundação CASA de Franca: do Ideal ao Real**, e se autorizada por Vossa Excelência, será submetida à aprovação do Comitê de Ética "Plataforma Brasil" para sua aprovação. Reitero que, após esse processo, ao ser convidado a participar da pesquisa, cada participante terá respeitada sua autonomia, disponibilidade e vontade em contribuir para o estudo, bem como preservada sua identidade.

Saliento que o objetivo da pesquisa é analisar as Políticas Públicas Educacionais do Sistema de Atendimento Socioeducativo na Fundação CASA de Franca/SP que estejam relacionadas à proteção e formação integral de jovens em conflito com a lei, buscando compreender os principais aspectos da educação desenvolvida com jovens internos da Fundação Casa de Franca, atentando-se a pertinência do currículo a realidade vivenciada pelos mesmos, bem como as possibilidades proporcionadas à inserção no mercado de trabalho e a continuação dos estudos. O estudo conta inclusive com a orientação da prof. Dra. Maria madalena Gracioli (UNESP-Franca).

Unesp  UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA
"JÚLIO DE MESQUITA FILHO"
Faculdade de Ciências Humanas e Sociais
Campus de Franca - SP

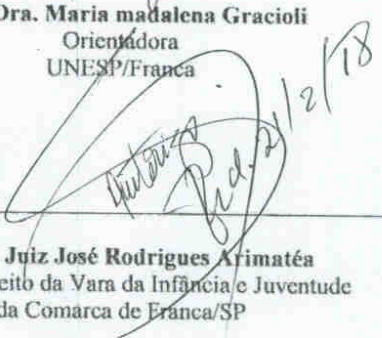
Atenciosamente,



Tânia Maria de Sousa Batista
Pesquisadora
Mdª. Na UNESP/Franca



Prof. Dra. Maria madalena Gracioli
Orientadora
UNESP/Franca


Sr. Dr. Juiz José Rodrigues Afimatéa
Juiz de Direito da Vara da Infância e Juventude
da Comarca de Franca/SP

ANEXO 5 – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO


TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)

Nome do participante _____;
 Data de nascimento: ____/____/____. Idade: _____
 Documento de Identidade: Tipo: _____ Nº _____ Sexo: M () F ()
 Endereço: _____
 Bairro: _____ Cidade: _____ Estado: _____
 CEP: _____ Fone: (____) _____.

Eu, _____, declaro, para os devidos fins ter sido informado verbalmente e por escrito, de forma suficiente a respeito da pesquisa: **Políticas Públicas Educacionais do sistema de Atendimento Socioeducativo aos Adolescentes Infratores implementadas na Fundação Casa de Franca: do Ideal ao Real**. O projeto de pesquisa será conduzido por Tânia Maria de Sousa Batista, do Programa de Pós-Graduação em Planejamento e Análise de Políticas Públicas, orientado pelo Prof. Dra. Maria Madalena Gracioli, pertencente ao quadro docente da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” – Faculdade de Ciências Humanas e Sociais/UNESP/C.Franca. Estou ciente de que este material será utilizado para apresentação de Dissertação observando os princípios éticos da pesquisa científica e seguindo procedimentos de sigilo e discrição. A presente pesquisa se propõe a uma análise das Políticas Públicas Educacionais do Sistema de Atendimento Socioeducativo ao Adolescente implementadas na Fundação CASA de Franca, que estejam relacionadas à proteção e formação integral de jovens em conflito com a lei, notadamente no que se refere ao papel da educação na ressocialização do jovem interno. Fui esclarecido sobre os propósitos da pesquisa, os procedimentos que serão utilizados e riscos e a garantia do anonimato e de esclarecimentos constantes, além de ter o meu direito assegurado de interromper a minha participação no momento que achar necessário.

Franca, ____ de _____ de 2018

 Assinatura do participante



Pesquisadora Responsável

Nome: Tânia Maria de Sousa Batista
 Endereço: Rua Oretes Tristão, 1060 – Jardim Derminio- Franca/SP
 Tel: (016) 99191-6400
 E-mail: t.maria.batista@bol.com.br



Orientadora

Prof. Dra. Maria Madalena Gracioli
 Endereço: Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” – Faculdade de Ciências Humanas e Sociais/UNESP/C.Franca
 Tel:
 E-mail: lenagracioli@gmail.com
 Currículo: <http://lattes.cnpq.br/6911873719047388>

ANEXO 6 – TERMO DE ASSENTIMENTO DO MENOR

TERMO DE ASSENTIMENTO DO MENOR

Você está sendo convidado para participar da pesquisa **Políticas Públicas Educacionais do sistema de Atendimento Socioeducativo aos Adolescentes Infratores implementadas na Fundação Casa de Franca: do Ideal ao Real**. Seus pais permitiram que você participe.

Queremos analisar as Políticas Públicas Educacionais do Sistema de Atendimento Socioeducativo implementadas na Fundação CASA de Franca/SP que estejam relacionadas à proteção e formação integral de jovens em conflito com a lei.

Você não precisa participar da pesquisa se não quiser, é um direito seu, não terá nenhum problema se desistir.

A pesquisa será feita em uma das dependências da Fundação CASA, onde os adolescentes internos participarão da entrevista. Para isso, será usado um questionário que norteará as entrevistas. O uso do questionário é considerado seguro, mas é possível ocorrer uma leitura equivocada (**RISCOS**). Caso aconteça algo errado, você pode nos procurar pelo telefone (016) 99191-6400 da pesquisadora Tânia Maria de Sousa Batista.

Mas, há coisas boas que podem acontecer como (**BENEFÍCIOS**).

Ninguém saberá que você está participando da pesquisa, não falaremos a outras pessoas, nem daremos a estranhos as informações que você nos der. Os resultados da pesquisa vão ser publicados, mas sem identificar os adolescentes internos que participarão da pesquisa. Quando terminarmos a pesquisa (**EXPLICACÃO DA DIVULGAÇÃO DOS RESULTADOS**).

Se você tiver alguma dúvida, você pode perguntar a pesquisadora Tânia Maria de Sousa Batista.

Eu _____ aceito participar da pesquisa **Políticas Públicas Educacionais do sistema de Atendimento Socioeducativo aos Adolescentes Infratores implementadas na Fundação Casa de Franca: do Ideal ao Real**, que tem o objetivo de Analisar as Políticas Públicas Educacionais do Sistema de Atendimento Socioeducativo implementadas na Fundação CASA de Franca/SP que estejam relacionadas à proteção e formação integral de jovens em conflito com a lei. Entendi as coisas ruins e as coisas boas que podem acontecer. Entendi que posso dizer “sim” e participar, mas que, a qualquer momento, posso dizer “não” e desistir que ninguém vai ficar furioso. Os pesquisadores tiraram minhas dúvidas e conversaram com os meus responsáveis. Recebi uma cópia deste termo de assentimento e li e concordo em participar da pesquisa.

Franca/SP, ____ de _____ de 2018.



Assinatura da pesquisadora

Pesquisadora Responsável

Nome: Tânia Maria de Sousa Batista

Endereço: Rua Oretes Tristão, 1060 – Jardim Dermínio- Franca/SP

Tel: (016) 99191-6400

E-mail: t.maria.batista@bol.com.br

Assinatura do menor



Orientadora

Prof. Dra. Maria Madalena Gracioli