

**UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA “JÚLIO DE MESQUITA FILHO”
FACULDADE DE CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS**

MILADY APARECIDA ANDRADE

**POLÍTICAS PÚBLICAS EDUCACIONAIS PARA ADOLESCENTES
INFRATORES: UM ESTUDO NO MUNICÍPIO DE FRANCA**

**FRANCA
2016**

MILADY APARECIDA ANDRADE

**POLÍTICAS PÚBLICAS EDUCACIONAIS PARA ADOLESCENTES
INFRATORES: UM ESTUDO NO MUNICÍPIO DE FRANCA**

Dissertação apresentada à Faculdade de Ciências Humanas e Sociais, Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, como pré-requisito para obtenção do Título de Mestre em Planejamento e Análise de Políticas Públicas. Área de Concentração: Desenvolvimento Social, Linha de Pesquisa: Planejamento e Análise de Políticas Educacionais.

Orientadora: Prof^a Dra. Ivani de Lourdes Marchesi de Oliveira.

FRANCA-SP

2016

Andrade, Milady Aparecida.

Políticas Públicas Educacionais para adolescentes infratores:
um estudo no município de Franca / Milady Aparecida Andrade.

–Franca : [s.n.], 2016.

115 f.

Dissertação (Mestrado Profissional – Políticas Públicas).
Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Ciências Humanas
e Sociais

Orientador: Ivani de Lourdes Marchesi de Oliveira

1. Jovens desajustados sociais – Educação. 2. Serviço social
com a juventude. 3. Políticas públicas. I. Título.

CDD – 372

MILADY APARECIDA ANDRADE

**POLÍTICAS PÚBLICAS EDUCACIONAIS PARA ADOLESCENTES INFRATORES:
UM ESTUDO NO MUNICÍPIO DE FRANCA**

Dissertação como pré-requisito para obtenção do Título de Mestre (Planejamento e Análise de Políticas Públicas) – Faculdade de Ciências Humanas e Sociais, Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Franca, 2016.

BANCA EXAMINADORA

Presidente: _____

Prof^a Dra. Ivani de Lourdes Marchesi de Oliveira (FCHS – UNESP)

1º Examinador: _____

Prof^a Dra. Lucimary Bernabé Pedrosa de Andrade (FCHS – UNESP)

2º Examinador: _____

Prof^a Dra. Teise de Oliveira Guaranha Garcia (USP – FFLCRP)

Franca, 09 de março de 2016.

AGRADECIMENTOS

A Deus,

Aos que habitam no meu coração e

À mentora da pesquisa Profa. Dra. Ivani de Lourdes Marchesi de Oliveira.

ANDRADE, Milady Aparecida. **Políticas Públicas Educacionais para adolescentes infratores: um estudo no município de Franca**. 2016. 115 fls. Dissertação como pré-requisito para obtenção do Título de Mestre (Planejamento e Análise de Políticas Públicas) – Faculdade de Ciências Humanas e Sociais, Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Franca, 2016.

RESUMO

A Constituição Federal de 1988, o Estatuto da Criança e do Adolescente (Lei nº 8.069/90), a Lei que institui o Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo (Lei nº 12.594/12), e o Estatuto da Juventude (Lei nº 12.852/13) consolidaram-se na compreensão que o tratamento aos adolescentes infratores deve ser orientado pela Doutrina de Proteção Integral. Ao Estado, cabe garantir Políticas Públicas que promovam a aplicação das medidas socioeducativas e, sobretudo, fomentem a educação, a profissionalização e o apoio psicossocial. Contudo, no cotidiano, emergem dificuldades em garantir o direito à educação através do real acesso e da efetiva permanência desses jovens nas escolas, o que corrobora ainda mais com a defasagem escolar. Compreender e apontar as peculiaridades que caracterizam as Políticas Públicas Educacionais para adolescentes infratores é a proposta deste trabalho. Com esse intuito, recorre-se à pesquisa quanti-qualitativa em linha teórica foucaultiana, no que concerne à análise de documentos disponibilizados pela Diretoria de Ensino - Região Franca, à luz do conjunto de leis e estudos que permeiam a temática, para, assim, apresentar e discutir propostas de alterações.

Palavras-chave: Políticas públicas. Educação. Medidas socioeducativas.

ANDRADE, Milady Aparecida. **Educational Public Policies for transgressor adolescents: a study in the municipality of Franca**. 2016. 115 fls. Dissertation as a prerequisite for obtaining the master's degree (Planning and Analysis of Public Policies) – Faculty of Humanities and Social Sciences, State of São Paulo University “Júlio de Mesquita Filho”, Franca, 2016.

ABSTRACT

The Federal Constitution of 1988, the Statute of the Child and Adolescent (Law nº 8069/90), the law that established the National System of Partner-educative Attendance (Law nº 12.594/12), the Statute of Youth (Law nº 12.852/13) agreed that the treatment of transgressor adolescents should be based on the Doctrine of Integral Protection. The State is responsible for ensuring public policies that promote the application of socio-educational measures and that foster education, professional training and psychosocial support. However, in daily life emerge difficulties in securing the right to education through real access and the effective permanence of these young people in schools, which confirms even more school discrepancy. Understanding and pointing out the distinctions that characterize the Educational Public Policies for transgressor adolescents is the purpose of this study. To that end, it resorts to the quantitative and qualitative research following Foucault's line, regarding the analysis of documents available by Education Board – Franca-SP region, according to the set of laws and studies that permeate the theme, to present and discuss amendment proposals.

Keywords: Public policies. Education. Socio-educational measures.

LISTA DE GRÁFICOS

GRÁFICO 1	Adolescentes “custodiados” na Fundação CASA segundo faixa etária (2006).....	40
GRÁFICO 2	Adolescentes “custodiados” na Fundação CASA segundo faixa etária (2013).....	40
GRÁFICO 3	“Cadastro de Alunos” – Faixa etária (Agosto/2013).....	41
GRÁFICO 4	“Cadastro de Alunos” – Cor (Agosto/2013).....	44
GRÁFICO 5	“Cadastro de Alunos” – Cor – Turma N2 (Agosto/2013).....	44
GRÁFICO 6	“Cadastro de Alunos” – Cor – Turma N3 (Agosto/2013).....	45
GRÁFICO 7	Motivo da internação por região do Brasil (2012).....	67
GRÁFICO 8	Atos infracionais que motivaram internação no Estado de São Paulo (2013).....	68
GRÁFICO 9	Motivo da internação dos reincidentes por região do Brasil (2012)	69
GRÁFICO 10	Evolução do número de adolescentes atendidos pela Fundação CASA	91
GRÁFICO 11	Evolução do número de adolescentes atendidos pela Fundação CASA – Medida de internação.....	92

LISTA DE QUADROS

QUADRO 1	Recorte do quadro: Número de adolescentes, provenientes do meio externo, segundo Município de Residência (2006 a 2013).....	32
QUADRO 2	Dados escolares de internação (Agosto/2013).....	38
QUADRO 3	Alunos matriculados por ano/série – Dados escolares da internação (Julho/2014).....	39
QUADRO 4	Recorte do quadro: Número de adolescentes, provenientes do meio externo, inseridos na Fundação CASA segundo Programa/ Medida, Cor de Pele e Gestão (2008 a 2013).....	43
QUADRO 5	Município de domicílio dos alunos (Agosto/2013).....	48
QUADRO 6	Município de nascimento dos alunos (Agosto/2013).....	48
QUADRO 7	Registro de nascimento dos alunos (Agosto/2013).....	50
QUADRO 8	Defasagem Idade/série – Idades – CI's (Julho/2014).....	52
QUADRO 9	Defasagem idade/série (Agosto/2013).....	52
QUADRO 10	“Cadastro de Alunos” – Educação Infantil (Agosto/2013).....	57
QUADRO 11	Número de adolescentes, provenientes do meio externo, segundo ato infracional (cinco principais atos infracionais - 2006 a 2013) - Estado de São Paulo.....	68
QUADRO 12	Recorte do quadro: Metas na perspectiva decenal para o Estado de São Paulo.....	87
QUADRO 13	Orçamento Fundação CASA – SP.....	93

LISTA DE SIGLAS

ACD	Atividades Curriculares Desportivas
AEE	Atendimento Educacional Especializado
APADA	Associação de Pais e Amigos dos Deficientes Auditivos de Franca
APAE	Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais
ATPC	Aulas de Trabalho Pedagógico Coletivo na Escola
ATPL	Aulas de Trabalho Pedagógico em Local de Livre Escolha
CAIP	Centro de Atendimento Inicial e Provisório
CASA	Centro de Atendimento Sócio-Educativo ao Adolescente
CAMINHAR	Associação das Famílias, Pessoas e Portadores de Paralisia Cerebral
CEB	Câmara de Educação Básica
CEEJA	Centro de Educação de Jovens e Adultos
CEL	Centro de Estudo de Línguas
CENP	Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas
CGEB	Coordenadoria de Gestão da Educação Básica
CIE	Centro de Informações Educacionais e Gestão de Rede Escolar
CIEE	Centro de Integração Empresa Escola
CNE	Conselho Nacional de Educação
CNJ	Conselho Nacional de Justiça
CONANDA	Conselho Nacional dos Direitos da Criança e do Adolescente
DE	Diretoria de Ensino
DMF	Departamento de Monitoramento e Fiscalização do Sistema

Carcerário

DPJ	Departamento de Pesquisas Judiciárias
ECA	Estatuto da Criança e do Adolescente
EF	Ensino Fundamental
EJA	Ensino de Jovens e Adultos
EM	Ensino Médio
EMEF	Escola Municipal de Educação Fundamental
EMEI	Escola Municipal de Educação Infantil
ENCEEJA	Exame Nacional para Certificação de Competências de Jovens e Adultos
ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio
FEBEM	Fundação Estadual do Bem-Estar do Menor
FUNABEM	Fundação Nacional do Bem-Estar do Menor
HTPC	Horas de Trabalho Pedagógico Coletivo na Escola
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
INEP	Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos
LDB	Leis de Diretrizes e Bases
MPC	Modelo Pedagógico Contextualizado
N	Nível
OAB	Ordem dos Advogados do Brasil
OBMEP	Olimpíadas Brasileira de Matemática das Escolas Públicas
ONG	Organização Não Governamental
ONU	Organização das Nações Unidas

PAT	Posto de Atendimento ao Trabalhador
PEB	Professor de Educação Básica
PIA	Plano Individual de Atendimento
PNE	Plano Nacional de Educação
PRTE	Projeto Revitalizando a Trajetória Escolar
PRODESP	Processamento de Dados do Estado de São Paulo
PROUNI	Programa Universidade Para Todos
SAP	Secretaria de Administração Penitenciária
SAPE	Serviços de Apoio Pedagógico Especializado
Seap	Secretaria de Estado da Administração Penitenciária
SEDH	Secretaria Especial dos Direitos Humanos
SEE	Secretaria de Estado da Educação
SENAI	Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial
SINASE	Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo
SISU	Sistema de Seleção Unificada
UI	Unidade de Internação
UIP	Unidade de Internação Provisória
VIJ	Varas de Infância e Juventude

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	12
CAPÍTULO 1 POLÍTICAS PÚBLICAS EDUCACIONAIS: DO MENOR DELINQUENTE AO ADOLESCENTE INFRATOR	17
1.1 Um breve histórico	22
CAPÍTULO 2 A PESQUISA	30
2.1 Registros Esbulhados.....	31
2.1.1 <i>Da estruturação das classes e número de alunos/internos.....</i>	31
2.1.2 <i>A indicação do número de alunos/internos mediante à rotatividade.....</i>	32
2.2 Perfil	39
2.2.1 <i>Faixa etária.....</i>	39
2.2.2 <i>Cor</i>	42
2.2.3 <i>Deficiência.....</i>	46
2.2.4 <i>Município de domicílio.....</i>	47
2.2.5 <i>Município de nascimento.....</i>	48
2.2.6 <i>Registro de nascimento.....</i>	49
2.3 Condições Sociais Educacionais	51
2.3.1 <i>Escolaridade concluída.....</i>	51
2.3.2 <i>Defasagem idade série.....</i>	51
2.3.3 <i>Escolas onde estudou.....</i>	54
2.3.4 <i>Educação Infantil.....</i>	55
2.3.5 <i>Educação Especial.....</i>	59
2.3.6 <i>Educação de Jovens e Adultos.....</i>	64
2.3.7 <i>Duração e reincidência da internação.....</i>	66
2.3.8 <i>Condições extracurriculares prévias à internação.....</i>	71
2.3.9 <i>Programa Bolsa Família.....</i>	75
2.4 Condições Estruturais e Legais	76
2.4.1 <i>A organização curricular.....</i>	77
2.4.2 <i>O modelo pedagógico.....</i>	79
2.4.3 <i>O material.....</i>	80
2.4.4 <i>O docente.....</i>	82
CAPÍTULO 3 A PROPOSIÇÃO.....	87
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	96
REFERÊNCIAS.....	102
GLOSSÁRIO.....	115

INTRODUÇÃO

Anos de docência em escolas públicas do Município e do Estado, localizadas em bairros desassistidos de Políticas Públicas garantidoras dos direitos fundamentais e a atual experiência profissional, em órgão de Estado - que tem o dever constitucional de atuar na defesa da ordem jurídica e na fiscalização do cumprimento da lei - encaminharam ao objeto desta pesquisa - Políticas Públicas Educacionais para adolescentes infratores. Trata-se de trabalho realizado em linha de intersecção entre Direito, Educação, Assistência Social e Políticas Públicas.

Diversos questionamentos conduziram ao exercício reflexivo da busca pelo entendimento da relevância do direito à educação para a humanidade, fato que vem sendo reconhecido por segmentos das ciências sociais e documentos internacionais, que a consideram como um Direito Humano, ou seja, um direito da essência da condição humana.

Este trabalho promove a análise da fase de implementação de Políticas Públicas Educacionais para adolescentes infratores no Estado de São Paulo, especificamente em Franca. O *lócus* selecionado situa-se no interior do Estado de São Paulo, cidade que, de acordo com o censo 2010 (IBGE), contava com 318.640 habitantes, estimado para o ano de 2014 o número de 339.461.

Em setembro de 2007, o município recebeu duas Unidades do Centro de Atendimento Socioeducativo ao Adolescente - Fundação CASA - “Arcebispo Dom Hélder Câmara”. São essas: a Unidade de Internação, um Centro de Atendimento Inicial e Provisório (CAIP), com capacidade para receber 82 adolescentes (10 em atendimento inicial, 16 em internação provisória e 40 em internação), localizado na Avenida Doutor Sidney Romeu de Andrade; e a Unidade República com capacidade de receber 20 adolescentes, localizada na Rua Tiradentes.

Os adolescentes em conflito com a lei dessa municipalidade, antes do advento do Estatuto da Criança e do Adolescente e até o ano de 2007, eram encaminhados para instituições de ressocialização diversas; na maioria dos casos, para a Fundação Estadual do Bem-Estar do Menor (FEBEM), agora Fundação CASA, de Batatais ou de Ribeirão Preto.

Diante do estabelecimento do CAIP, a comunidade escolar deparou-se com as realidades dos adolescentes internos e egressos, em decorrência da

movimentação desses educandos em sua trajetória de estudos. Observa-se, portanto, a forma que a rede pública de ensino exerce a prática educacional a essa demanda escolar.

A questão de pesquisa tem como pano de fundo as injunções escolares desses jovens autores de ato infracional e se expressa na apresentação e debate de propostas de medidas para superação dos embates que a presença destes alunos leva para dentro da escola e da sociedade.

Diante destes aspectos, o objetivo geral deste trabalho é compreender e apontar as peculiaridades que caracterizam as Políticas Públicas Educacionais para adolescentes infratores.

Como objetivos específicos, visa-se:

- Compreender possíveis fatores que inviabilizam Políticas Públicas de universalização do acesso à educação, prevista em lei, por práticas excludentes do ensino aos adolescentes autores de ato(s) infracional(is);
- Apresentar propostas de ensino que rompam com a continuidade de práticas destituídas de sentido a essa demanda de alunos, aproximando-as aos seus objetivos de vida;
- Expor propostas de formação específica, acadêmica e contínua do docente, dado o despreparo de educadores para com o aluno infrator.

A análise de dados se pauta na linha teórica foucaultiana e todas as palavras que tiverem significado específico nessa vertente serão redigidas em itálico. A opção por Michel Foucault deve-se a sua capacidade de analisar as instituições em suas relações de micropoder, que disciplinam, determinam um ordenamento e homogeneizam por meio de normas, diagnósticos e exames, em nível capilar (OLIVEIRA, 2012, p. 23). Reporta-se à *genealogia* quanto às relações de poder, e à *arqueologia*, que explica a construção de *verdades* que acabam por prevalecer nas relações, assim assumidas como únicas verdadeiras (OLIVEIRA, 2012).

Dizendo poder, não quero significar “o Poder”, como conjunto de instituições e aparelhos garantidores da sujeição dos cidadãos em um Estado determinado. Também não entendo poder como modo de sujeição que, por oposição à violência, tenha a forma de regra. Enfim, não o entendo como um sistema geral de dominação exercida por um elemento ou grupo sobre outro e cujos efeitos, por derivações sucessivas, atravessem o corpo social inteiro. A análise em termos de poder não deve postular, como dados iniciais, a soberania do Estado, a forma da lei ou a unidade global de uma dominação; estas são apenas e, antes de mais nada, suas formas terminais. Parece-me que se deve compreender o poder, primeiro, como a

multiplicidade de correlações de força imanentes ao domínio onde se exercem e constitutivas de sua organização; o jogo que, através de lutas e afrontamentos incessantes as transforma, reforça, inverte; os apoios que tais correlações de força encontram umas nas outras, formando cadeias ou sistemas ou ao contrário, as defasagens e contradições que isolam entre si; enfim, as estratégias em que se originam e cujo esboço geral ou cristalização institucional toma corpo nos aparelhos estatais, na formulação da lei, nas hegemonias sociais (FOUCAULT, 1988, p. 102 e 103).

O poder estudado na teoria foucaultiana não é o instituído, mas o poder diluído nas relações sociais, nas tramas dos papéis, o qual está em todo lugar, no chefe e no subalterno, no professor e no aluno; são linhas de força invisíveis aos olhos postos não somente dentro dos panópticos, bem como fora deles, olhos que veem para colocar e recolocar, sem serem vistos. Dentro das instituições, o micro poder atua e disciplina através de normas, discursos, silenciamentos, descontinuidades, brechas, superposições, anulando, não raro, o que foi estabelecido pelo poder explícito oficial. É o poder de conferir um lugar de uma determinada maneira e não de outra; ordenamento é procedimento afeto às redes de poder e, por sua vez, estabelece status de verdade para ideias e fatos. É a *arqueologia* de fatos e ideias (OLIVEIRA, 2012).

Segundo o pensamento de Michel Foucault (1996), em “Vigiar e punir”, compreende-se a disciplina como o meio pelo qual se dá a *normalização* do sujeito, registrando o entendimento da necessidade externada pelo homem de punir e segregar aqueles que não se enquadram nas normas, ou seja, nas *verdades* construídas. Demonstra que a ordem, a disciplina, a hierarquia, o vigiar, no século XVIII, tornaram-se presentes na sociedade em diversos *lôcus* – nos hospitais, nos exércitos, nos presídios e no ambiente escolar, que, como consequência, adotaram mecanismos de padronização, elitização, recompensas, tornando possível o controle dos corpos os quais se moldam, e quando não moldados, são punidos e/ou expulsos por não se tornarem dóceis (FOUCAULT, 1996).

Esses mecanismos de controle e disciplina adotados pela sociedade têm como cerne a expulsão e/ou punição daqueles que não contribuem para a eficiência do aparelho de manutenção do poder nas mãos de quem o exerce, sejam nas macroesferas ou nas microesferas, a fim de garantir *normalizações*. A *normalização* tenciona submeter às *verdades* aqueles que infringem os preceitos legais, punir corpo e alma, para que talvez, após o êxito da aplicação das penas, possa ocorrer seu retorno ao social.

Foucault (2007), em “As palavras e as coisas”, esclarece o conceito de verdade adotado nesta dissertação. Para o autor, a verdade em si não existe, arquiteta-se, constrói-se; ela nada mais é que um efeito de “desejos de verdade” expressos por quem detiver o poder de assim o desejar. As *verdades* são construídas com e na colocação em um ordenamento geral de fatos e coisas. Será o ordenamento geral, tantas vezes arrumado e enunciado com idêntica maneira (na irremediável categoria da permanência), que alimentará as *verdades*. A este ordenamento, bem como a outras variáveis sustentadoras de crenças, pensamentos, idealizações, confere-se o nome *épistémè* (FOUCAULT, 2007). Com base na *arqueologia*, o autor tece suas análises sob o ordenamento geral construído por fatos, ideias, em um espaço (*topos*), viabilizando a compreensão das instituições em nível micro, a observação das relações da ordem posta estabelecida entre e pelas pessoas e fatos.

Esse pensamento norteia a busca das causas de *verdades* construídas sobre os adolescentes infratores, nos *topos* das escolas sob a jurisdição da Diretoria de Ensino - Região Franca, e das Unidades da Fundação CASA - “Arcebispo Dom Hélder Câmara”.

Os dados analisados foram disponibilizados pela referida Diretoria de Ensino, responsável por operar e coordenar os elementos do Sistema PRODESP, referente às classes de ensino regular (Ensino Fundamental e Médio) da Unidade de Internação, que se encontra vinculada à EE “Profª. Helena Cury de Tacca”.

Esse sistema possui banco de dados responsável por estruturar um histórico escolar, ou seja, telas com informações sobre a trajetória de cada aluno (escolas, classes, turmas, rendimento final, transferências, abandonos) e seu perfil pessoal (município de origem, domicílio, filiação e cor).

O Centro de Informações Educacionais e Gestão de Rede Escolar (CIE) disponibilizou para esta pesquisa, em agosto de 2013, impressos (folhas) do acervo de informações dos estudantes da UI, material que é organizado de forma semelhante às fichas de dados (pessoais, gerais de anos letivos em que estudou e anuais detalhados). Parte do requisito para a existência deste registro é que o aluno tenha cursado a série/ano em alguma das Unidades Escolares pertencentes à rede de ensino no Estado de São Paulo, sendo possível, então, atingir um panorama do percurso escolar. Esses documentos são parte dos alicerces desta pesquisa e serão indicados no transcurso do trabalho como: “Cadastro de Alunos”.

Esta dissertação é organizada em três capítulos e considerações finais.

Capítulo 1 “Políticas Públicas Educacionais: do menor delinquente ao adolescente infrator”. Apresentação dos conceitos norteadores da pesquisa, desdobramentos, marcos históricos e legais que influenciaram o cenário de Políticas Públicas Educacionais para esta demanda estudantil. Têm-se como premissas as concepções de educação como Direito Humano e Fundamental do homem e do adolescente interno como ser em constante desenvolvimento - sujeito de direitos -, como reconhece a Doutrina da Proteção Integral.

Capítulo 2 “A Pesquisa”. Análise de documentos disponibilizados pela Diretoria de Ensino – Região Franca, seleção, organização e reestruturação de informações, a fim de extrair as especificidades, assim como pontos comuns constantes do “Cadastro de Alunos”.

O resultado dessa fase da pesquisa deu origem aos gráficos, quadros e demais recursos, que não terão fim em si mesmos, constituindo-se contraponto entre o preceituado e o praticado, e a base das reflexões face às legislações formuladoras e da implementação de Políticas Públicas Educacionais vigentes.

Capítulo 3 “A proposição”. Discutem-se e apresentam-se proposições de mudanças e/ou adequações das Políticas Públicas, objeto deste trabalho, partindo-se das características marcantes do perfil desses estudantes, suas carências e demandas.

CAPÍTULO 1 POLÍTICAS PÚBLICAS EDUCACIONAIS: DO MENOR DELINQUENTE AO ADOLESCENTE INFRATOR

O trabalho objetiva apresentar resultados de pesquisa de análise de informações de banco de dados da Secretaria da Educação do Estado de São Paulo, disponibilizado pela Diretoria de Ensino – Região de Franca, não se trata, assim de estudos de casos.

Para tal, de início, serão dispostos conceitos que direcionarão o entendimento, reflexão e análise de implementação de Políticas Públicas Educacionais vigentes para o ensino aos adolescentes infratores, encaminhados às Unidades de Internação. Conceitos como globalização, políticas públicas e ato infracional.

Transformações vivenciadas, principalmente nas três últimas décadas, trouxeram à tona o fenômeno das globalizações. Boaventura Sousa Santos (2005) alerta sobre o uso desse termo genericamente visto como crise global da civilização, incidindo sobre as diferentes áreas do social, abrangendo desde os sistemas produtivos, financeiros, tecnológicos, informativos e de comunicação. Para o autor este episódio contribuiu para erosão do Estado Nação bem como inviabiliza o fortalecimento da sociedade civil; fomenta o crescimento das desigualdades sociais e das diferentes movimentações fronteiriças de pessoas físicas ou jurídicas.

Almerindo Janela Afonso (2001, p. 23) expõe a adequação do termo globalização, na medida em que a globalização não é um fenômeno unívoco, coerente e consensual; não produz apenas consequências positivas ou desejáveis, não trata de relações unidirecionais e impositivas do nível global para os níveis regional, nacional ou local; não pretende somente a acumulação de capital para a dominação. A globalização abrange a expressão de movimentos sociais de resistência, assim como, as experiências e iniciativas concretas de mudança social, tendo como fundamento perspectivas econômicas, culturais, étnicas e políticas.

Para Célia David (2010), esta onda globalizadora produz efeitos de homogeneização, tecnicismo, mercadorização de bens educativos com práticas centralizadas de currículo, metodologias e avaliações adotadas, quase sempre transportadas sem a devida contextualização para os países em desenvolvimento,

promovendo alterações no significado e objetivos do ensino destinado à população brasileira.

Afonso (2001, p. 17) afirma que a escola pública, nos dois últimos séculos, exerceu um papel decisivo para a construção - idealizada do Estado Nação -, sendo um instrumento de reprodução de uma visão essencialista de identidade nacional, centralizando as dispersas, fragmentadas e plurais em torno de um ideário político e cultural comum, assumindo-se como um lugar privilegiado de transmissão/legitimação de um projeto de sociedade integrada e homogeneizada a se sobrepor às múltiplas subjetividades e identidades culturais, raciais, linguísticas e religiosas de origem.

O autor, em “Reforma do Estado e Políticas Educacionais: entre a crise do Estado-Nação e a emergência da regulação supranacional”, dispõe:

Tendo isso em conta, e não esquecendo que só poderá ser bem caracterizado por referência às mutações particulares que foram ocorrendo na sua configuração, natureza e funções, o Estado será aqui genericamente entendido como a organização política que, a partir de um determinado momento histórico, conquista, afirma e mantém a soberania sobre um determinado território, aí exercendo, entre outras, as funções de regulação, coerção e controlo social – funções essas também mutáveis e com configurações específicas, e tornando-se, já na transição para a modernidade, gradualmente indispensáveis ao funcionamento, expansão e consolidação do sistema econômico capitalista (AFONSO, 2001, p. 17).

Eloísa de Mattos Höfling, em seu estudo “Estado e Políticas (Públicas) Sociais”, diferencia Estado de Governo e afirma:

Torna-se importante aqui ressaltar a diferenciação entre Estado e governo. Para se adotar uma compreensão sintética compatível com os objetivos deste texto, é possível se considerar Estado como o conjunto de instituições permanentes – como órgãos legislativos, tribunais, exército e outras que não formam um bloco monolítico necessariamente – que possibilitam a ação do governo; e Governo, como o conjunto de programas e projetos que parte da sociedade (políticos, técnicos, organismos da sociedade civil e outros) propõe para a sociedade como um todo, configurando-se a orientação política de um determinado governo que assume e desempenha as funções de Estado por um determinado período (HÖFLING, 2001, p. 31).

A autora destaca que a concepção de Estado influencia de forma direta na organização e adoção de políticas públicas, pois as entende como “o Estado implantando um projeto de governo, através de programas, de ações voltadas para setores específicos da sociedade” (HÖFLING, 2001, p.31). Acrescenta, ainda, que o

processo de definição de políticas públicas para uma sociedade reflete os conflitos de interesses, assim como os arranjos consolidados nas esferas de poder e infere:

Um dos elementos importantes deste processo – hoje insistentemente incorporado na análise das políticas públicas – diz respeito aos fatores culturais, àqueles que historicamente vão construindo processos diferenciados de representações, de aceitação, de rejeição, de incorporação das conquistas sociais por parte de determinada sociedade. Com frequência, localiza-se aí procedente explicação quanto ao sucesso ou fracasso de uma política ou programas elaborados; e também quanto às diferentes soluções e padrão adotados para ações públicas de intervenção (HÖFLING, 2001, p. 39).

Não há como desconsiderar que o indivíduo está intimamente ligado ao meio histórico e cultural onde se insere, seja por força de um contrato (ROUSSEAU, 1996) ou por outras necessidades.

Deve-se notar, também, que as políticas públicas educacionais estão conectadas à concepção de Estado e ao universo filosófico, político e legal que a sustenta. O que não retira da educação o seu cerne transformador que visa a transcender o indivíduo e atingir a amplitude sócio-econômico-emocional, promovendo o desenvolvimento pleno.

Adelaide Alves Dias (2007) dispõe que a temática da educação como direito humano e direito social ganhou visibilidade somente no século XX, passando a constar em protocolos de intenções, declarações e acordos internacionais. Período em que surge um novo ordenamento caracterizado por capital internacional, ajustes neoliberais, globalização e demais elementos que agravaram os problemas sociais, dentre eles: a pobreza, as doenças, o desemprego, o narcotráfico e o analfabetismo, acrescentando a informatização da sociedade e as relações virtuais.

O homem, após a Segunda Guerra Mundial, iniciou um processo de conscientização das atrocidades as quais foi capaz de promover e, em contrapartida, organizou instrumentos para amenizar este poder destrutivo, entre os quais, a Declaração Universal dos Direitos Humanos, Resolução 217 A (III), que traz em seu texto a importância do direito à instrução.

Dias (2007) atenta para o fato de que tais referências, no relevante documento, possibilita pensar o tema direito à educação, intimamente relacionado à própria evolução dos direitos humanos. Desde então, são organizados movimentos nacionais e internacionais objetivando o reconhecimento e a efetivação dos direitos civis, políticos, econômicos, sociais, ambientais, entre eles, o de ensino.

A educação como direito social está prevista na Constituição Federal de 1988, no artigo 6º, sendo o primeiro elencado. Demerval Saviani (2013) rememora que os direitos sociais correspondem ao acesso de todos os indivíduos ao nível mínimo de bem-estar possibilitado pelo padrão de civilização vigente, porém, alerta sobre o formalismo desse entendimento, que se distancia da complexidade da realidade empírica.

Com efeito, a educação, para além de se constituir em determinado tipo de direito, o direito social, configura-se como condição necessária, ainda que não suficiente, para o exercício de todos os direitos, sejam eles civis, políticos, sociais, econômicos ou de qualquer outra natureza. Isso porque a sociedade moderna, centrada na cidade e na indústria, assumindo a forma de uma sociedade de tipo contratual, substituiu o direito natural ou consuetudinário pelo direito positivo. Isto quer dizer que a sociedade urbano-industrial se baseia em normas escritas. Portanto, a participação ativa nessa sociedade, vale dizer, o exercício dos direitos de todo tipo, pressupõe o acesso aos códigos escritos. Eis porque esse mesmo tipo de sociedade erigiu a escola em forma principal e dominante de educação e advogou a universalização da escola elementar como forma de converter todos os indivíduos em cidadãos, isto é, em sujeitos de direitos e deveres (SAVIANI, 2013, p. 745).

Saviani (2013, p. 745) ressalta a importância de se distinguir a proclamação de direitos de sua efetivação, assim como, que para cada direito há um dever. Diante disso, se a educação é um direito reconhecido como tal pelo poder público, cabe a este a responsabilidade de prover os meios para a sua efetivação.

Contudo, Höfling (2001, p. 31) entende a educação como uma política pública social a ser pensada além dos organismos estatais. Considera políticas sociais como as ações que determinam o padrão de proteção social implementado pelo Estado, com foco, para a redistribuição dos benefícios sociais visando à diminuição das desigualdades estruturais produzidas pelo desenvolvimento socioeconômico. E afirma que o Estado tem responsabilidade, quanto à implementação e manutenção das Políticas Públicas, por meio de um processo de tomada de decisões que envolvem órgãos públicos, agentes da sociedade e diferentes organismos relacionados à política implementada (HÖFLING, 2001).

O Estado torna-se carecedor de mecanismos para coordenar suas concepções e objetivos, bem como as de seus agentes, recorrendo a ferramentas como as legislações para viabilizar as Políticas Públicas.

Quanto à lei, Aida Silva (2001) apresenta que a sua aplicação concreta, seja para proteger ou para punir igualmente a todos, objetiva efetivar por meio da palavra

a participação pública e política e garantir a dignidade humana, meta a ser atingida com a correta implementação de Políticas Públicas e programas de ação do Estado. Mas as relações para a elaboração/implantação dessas políticas são permeadas por conflitos entre as partes envolvidas.

Ainda sobre as referidas relações, Ana Luiza Viana (1996) atesta que as agendas, espaços de constituição da lista de problemas ou assuntos que despertam a atenção dos cidadãos e do governo, por diversas vezes são transformadas em palco de atos oportunistas, com defesa de interesses pessoais ou de grupos, compostos por atores não governamentais, possuidores de um lugar de destaque na economia, ou na Administração Pública ou no meio acadêmico.

Afirma que mesmo quando a agenda, seja ela sistêmica (com assuntos de ordem mais geral e abstrata) ou institucional, consegue superar os percalços de sua formulação, deixando de ser um banco de informações, de dados e de conhecimentos e tornando-se uma ação orientada, uma ação pública implementada, terá o problema de não ser o único caminho a ser percorrido (VIANA, 1996).

Essa amplitude reflete a multiplicidade da fase de implementação, ou seja, a etapa na qual as ações políticas ocorrem, ou em tese devem ou deveriam ocorrer, nos casos em que o planejado não se transforma na ausência da ação, ou até mesmo quando o planejado é o não fazer. Os implementadores trazem consigo grande parcela da responsabilidade do sucesso ou do fracasso da política. Influenciam no conhecimento e no trabalho dos formuladores, nas metas, nos objetivos, na comunicação eficaz dos passos planejados para o projeto e também nas condições em que serão executadas as atividades (VIANA, 1996).

A complexidade dessa fase da política pública é destacada por Oliveira:

De sorte que, é difícil para o legislador ou para o executivo garantir que uma norma de lei vá ser aplicada conforme foi engendrada e homologada. Há uma autonomia possível para cada agente de implementação proceder de acordo com suas referências. Igualmente existem outros fatores ou variáveis independentes da vontade do legislador, como as condições contextuais e os fatores subjetivos a cada agente envolvido (OLIVEIRA, 2012, p. 28-29).

A presente análise de Política Pública Educacional para adolescentes infratores apontam como outras variáveis: a questão do estigma social, a resistência dos docentes, o despreparo destes para lidarem com os alunos internos e/ou egressos, as fragilidades de metodologias e materiais específicos para a

aprendizagem deste público e o interesse do próprio estudante em querer se superar em fase tão ímpar de sua vida.

Para os discentes internos, o ensino acontece aos moldes do promovido nas escolas estaduais, o que corresponde ao uso do mesmo Currículo Oficial, do material didático (“Programa São Paulo Faz Escola”), da organização do quadro disciplinar, dos docentes da rede pública que participam do processo de atribuição de classes/aulas para lecionarem na Fundação CASA.

Faz-se necessário à análise da implementação e de resultados desta prática, a fim de verificar se ocorreram ou não avanços, buscando compreender se as transposições aplicadas às peculiaridades da rotina de uma Unidade de Internação são de fato uma política positiva.

1.1 Um Breve Histórico

Aspectos históricos influenciaram na adoção das atuais Políticas Públicas, assim como na definição de conceitos, estruturas e dos ordenamentos adotados, em destaque.

Michel Foucault (1984, p. 20) afirma que, no século XVIII, os elementos constitutivos da pena se exerciam com o poder sobre o corpo, por meio do espetáculo público dos suplícios, do sofrimento físico e da dor. Para garantir que o acusado não fugisse, o cárcere era a custódia, e não a punição, assim como era também a obtenção de provas através das torturas, então consideradas legítimas. Com a organização de um novo sistema penal, nos séculos XVIII e XIX, a punição passou de um castigo do corpo para a alma, a fim de atuar, profundamente, sobre o coração, no intelecto, na vontade e nas disposições.

O elemento idade, no Brasil, foi utilizado nas definições jurídicas de não criminoso, conforme expresso no Código Criminal do Império de 1830 (Lei de 16.12.1830), no Código Penal de 1890 (Decreto nº 847, de 11.12.1890) e no Código Penal de 1940 (Decreto-Lei nº 2.848, de 07.12.1940).

Moreli (1999) apresenta que o Código Criminal do Império, em seu artigo 10º, definiu que “não se julgarão criminosos” os “menores de quatorze anos”, e no artigo 13, que todas as pessoas, as quais até essa idade fossem consideradas em conflito

com a lei, deveriam passar por uma avaliação de discernimento. A inimputabilidade total, com o Código Penal de 1890, estava fixada até os nove anos e a relativa (mediante verificação de discernimento) até quatorze, conforme artigo 27, § 1º e § 2º. Desde então, se verifica a tendência de diminuir o limite.

O texto de lei imperial previa aos menores com discernimento de seus atos o recolhimento às Casas de Correção (artigo 13). Já no Código de 1890, a previsão era de recolhimento a “estabelecimentos disciplinares industriais” voltados ao “ensino” profissional e, somente na ausência destes, poderiam ser recolhidos nas casas de detenção comuns – onde deveriam permanecer separados dos adultos. (MORELI, 1999). Os autores Moreli (1999), Volpi (2001) e D’Elia (2012) indicam que, na prática, o “menor” permanecia em cadeias comuns, juntamente com os adultos.

Já Maria Conceição dos Santos (2004) relata que somente no início da República surgiram, em relação à criança, reivindicações oriundas de diversos segmentos da sociedade, no sentido de criar leis de regulamentação do trabalho infantil, da inimputabilidade, enfim, legislações específicas para os “menores”, assim como instituições preventivas e corretivas da criminalidade infantil. As criações dessas instituições permearam tanto as discussões educacionais, quanto a organização do sistema penitenciário no Estado de São Paulo, neste período.

No cenário nacional, adveio o Decreto nº 17.943-A de 12.10.1927, mais conhecido por “Código dos Menores” segundo o qual as crianças e os adolescentes tornaram-se objetos de interesse jurídico quando em situação de risco por praticarem crimes ou por condição social de exclusão. Implantou a Doutrina da Situação Irregular que nutriu os estereótipos e preconceitos sociais do “problema do menor”, aquele que precisa do controle e da assistência social.

A palavra “menor” - possuidora de lugar e sentido no discurso social, jurídico, popular, administrativo, científico, intelectual, poético e outros - se destacou na linguagem comum como termo referente à pobreza, ao abandono, ao cuidado assistencial e à infração (GUIRADO, 1984).

O termo/enunciado, usado em constância, promoveu a manutenção de sua identidade através dos acontecimentos singulares das enunciações e seus desdobramentos através da identidade das formas, em relação ao campo de utilização no qual está inserido (FOUCAULT, 1986, p. 120).

Ao invés de uma coisa dita de forma definitiva – e perdida no passado como a decisão de uma batalha, uma catástrofe geológica ou a morte de um rei – o enunciado, ao mesmo tempo em que surge em sua materialidade, aparece com um *status*, entra em redes, se coloca em campos de utilização, se oferece a transferências e a modificações possíveis, se integra em operações e em estratégias onde sua identidade se mantém ou se apaga. Assim, o enunciado circula, serve, se esquia, permite ou impede a realização de um desejo, é dócil ou rebelde a interesses, entra na ordem das contestações e das lutas, torna-se tema de apropriação ou rivalidade (FOUCAULT, 1986, p. 121).

Em primeiro de dezembro de 1964 surge importante instituição no que tange ao assunto. Trata-se da Fundação Nacional do Bem-Estar do Menor (FUNABEM) surge por força da Lei nº 4.513, em âmbito federal, e a Fundação Estadual do Bem-Estar do Menor (FEBEM/SP), por força da Lei nº 985, de 26.04.1976, no âmbito do Estado de São Paulo, com seu Estatuto aprovado pelo Decreto nº 8.777, de 13.12.1976.

Foi campo de estudos para movimentos diversos, como os de Cyntia Maria Petronício Figueiredo (1987), da assessoria técnica da Secretaria de Estado da Promoção Social, ao considerar que os discursos oficiais da FEBEM, em prol da reeducação, eram avançados para a época e rompiam conceitualmente com traços da Política Nacional do Bem-Estar do Menor.

Destaca que a sociedade, por meio das autoridades, leigos e visitantes, elogiava nas FEBEMs/SP a primazia pela organização, limpeza e rotinas de enquadramento, enfileiramento, obediência, mas estes aspectos eram conseguidos pelo silêncio e cerceamento do menor, nas quais eram utilizados métodos tradicionais como espancamentos, torturas ou reclusão em “cafuas” (quartos de contenção) (FIGUEIREDO, 1987).

Somente na década de 1980, ocorreu uma conscientização de que o “Código de Menores” e a Doutrina da Situação Irregular demonstravam-se insuficientes para abarcarem a realidade brasileira, pois não correspondiam com o espírito em prol da democratização anunciada e bradada pelos movimentos sociais, selada com a promulgação da Constituição da República Federativa do Brasil, em 05 de outubro de 1988.

Neste *solo positivo* é promulgado o Estatuto da Criança e do Adolescente (Lei nº 8.069/90), organizado para defender a universalização dos direitos sociais, dependentes de prestações positivas da família, da sociedade e do Estado, entes com o dever de assegurar a efetivação dos direitos fundamentais. A vida digna, a

liberdade, a proteção e a educação destacam-se dentre esses direitos. O ECA é uma tentativa de superar as práticas assistencialistas, emergenciais e segmentadas, que excluía crianças e adolescentes da possibilidade de usufruírem serviços provenientes das políticas sociais básicas (CUSTÓDIO, 2008).

Ainda sob esse contexto, a Doutrina da Proteção Integral passou a ser adotada no Brasil, corroborando com os ideais democráticos e de promoção dos direitos de cidadania, indo ao encontro dos princípios propostos pela Organização das Nações Unidas (ONU) e da Convenção Internacional dos Direitos das Crianças, de 20.11.1989, oficialmente promulgada no país pelo Decreto nº 99.710, de 21.11.1990 (CUSTÓDIO, 2008).

Tal mudança de doutrinas promoveu um processo de convergência dos rumos do ordenamento jurídico, político e institucional, ao ponto de clamar por novos planos, programas, projetos, ações, ou seja, por novas Políticas Públicas por parte do Estado. À criança e ao adolescente, reconhecem-se todos os direitos fundamentais inerentes à pessoa humana, assim como, os admitem como sujeitos de direitos especiais, decorrentes da condição ímpar de serem pessoas em desenvolvimento, que produzem, reproduzem e interagem reciprocamente (CUSTÓDIO, 2008).

Os conceitos de adolescente infrator e de medidas socioeducativas advindos com o ECA tornaram necessárias adequar estruturas de atendimento a esta demanda. O Estatuto dispõe: “o ato infracional é a conduta descrita como crime ou contravenção penal, assim, definida pelo Código Penal, praticada por pessoas menores de 18 (dezoito) anos de idade” (BRASIL, 1990).

A lei estabelece medidas de caráter predominantemente educativo a serem aplicadas por autoridade competente, o Juiz da Infância e da Juventude, a fim de promover a ressocialização e a reparação do ato quando possível. Compreendem advertência, obrigação de reparar o dano, prestação e serviços à comunidade, liberdade assistida, inserção em regime de semi-liberdade e internação em estabelecimento educacional (BRASIL, 1990).

Quando da aplicação, devem ser observadas a capacidade de cumprimento, as circunstâncias e a gravidade da infração; é expressamente proibido o trabalho forçado, assim como é previsto o tratamento individual e especializado, em local adequado às suas condições quando portadores de doença ou deficiência mental. A lei também prevê o acompanhamento e avaliação constante do resultado da

execução das medidas, a inspeção dos estabelecimentos, e dos órgãos encarregados do cumprimento, a promoção de ações para o aprimoramento do sistema de execução, bem como a exceção do jovem permanecer internado até completar 21 anos (BRASIL, 1990).

Define-se assim, que a ressocialização faz-se necessária, uma vez que a criança e/ou o adolescente, na faixa etária entre 12 e 18 anos, foi autor ou coautor de ato contrário à lei que rege a sociedade atual (BRASIL, 1990).

A égide da Doutrina da Proteção Integral promoveu no Estado de São Paulo, a extinção da FEBEM criando-se a Fundação Centro de Atendimento Sócio-Educativo ao Adolescente (CASA), pela Lei nº 12.469, de 22.12.2006, com o modelo administrativo denominado Gestão Compartilhada, nos termos da Portaria Normativa nº 101/2006.

Nessa vertente de amparo, a Secretaria Especial dos Direitos Humanos (SEDH) e o Conselho Nacional dos Direitos da Criança e do Adolescente (CONANDA), conjuntamente com 14 representantes não governamentais, elaboraram e instituíram o Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo (SINASE), por meio da Resolução nº 119, de 11.12.2006, após 16 anos da publicação do Estatuto.

O SINASE é uma Política Pública, destinada à inclusão do adolescente em conflito com a lei, um guia de implementação das medidas socioeducativas, a fim de viabilizar que as práticas reflitam as previsões legais e a efetiva construção do Sistema de Garantia de Direito e prevê a individualização dos atendimentos e do cumprimento das medidas, por meio da elaboração do Plano Individual de Atendimento (PIA), conforme se depreende do texto legal nº 12.594, de 18.01.2012.

As legislações deixaram de pautar-se na doutrina do “menor como problema”, para adotar a doutrina que defende crianças e adolescentes como sujeitos de direitos, sendo um desafio imposto às Políticas Públicas atuais. O artigo 123 do ECA ilustra as dificuldades dessas mudanças ao dispor sobre a necessidade de prever/prover para que as crianças “carentes” e as destituídas do pátrio poder não mais fossem internadas no mesmo local em que os infratores o eram (BRASIL, 1990).

Quanto à promoção do ensino destinada aos alunos em conflito com a lei o Plano Nacional de Educação, aprovado pela Lei nº 10.172, de 09.01.2001, com

duração de dez anos, previa explicitamente sobre a educação em estabelecimentos que os atendessem, a seguir:

Meta 17. Implantar, em todas as unidades prisionais e nos estabelecimentos que atendam adolescentes e jovens infratores, programas de educação de jovens e adultos de nível fundamental e médio, assim como de formação profissional, contemplando para esta clientela as metas nº 5 e nº 14.

[...]

Meta 14. Expandir a oferta de programas de educação a distância na modalidade de educação de jovens e adultos, incentivando seu aproveitamento nos cursos presenciais.

[...]

Meta 5. Estabelecer programa nacional de fornecimento, pelo Ministério da Educação, de material didático-pedagógico, adequado à clientela, para os cursos em nível de ensino fundamental para jovens e adultos, de forma a incentivar a generalização das iniciativas mencionadas na meta anterior (BRASIL, 2001).

O texto legal aponta para a modalidade de ensino de Educação de Jovens e Adultos como a forma adequada para o atendimento, não apenas dos adolescentes infratores, mas até mesmo aos adultos encarcerados, e acredita nos Programas de Educação à Distância, por meio de material didático-pedagógico adequado para tal.

Com a aprovação do atual Plano Nacional de Educação, Lei nº 13.005, de 25.06.2014, as previsões direcionadas à educação para adolescentes infratores são:

Meta 7: fomentar a qualidade da educação básica em todas as etapas e modalidades, com melhoria do fluxo escolar e da aprendizagem de modo a atingir as seguintes médias nacionais para o Ideb:

[...]

7.24) implementar políticas de inclusão e permanência na escola para adolescentes e jovens que se encontram em regime de liberdade assistida e em situação de rua, assegurando os princípios da Lei no 8.069, de 13 de julho de 1990 - Estatuto da Criança e do Adolescente;

[...]

Meta 9: elevar a taxa de alfabetização da população com 15 (quinze) anos ou mais para 93,5% (noventa e três inteiros e cinco décimos por cento) até 2015 e, até o final da vigência deste PNE, erradicar o analfabetismo absoluto e reduzir em 50% (cinquenta por cento) a taxa de analfabetismo funcional.

[...]

9.8) assegurar a oferta de educação de jovens e adultos, nas etapas de ensino fundamental e médio, às pessoas privadas de liberdade em todos os estabelecimentos penais, assegurando-se formação específica dos professores e das professoras e implementação de diretrizes nacionais em regime de colaboração;

[...]

Meta 10: oferecer, no mínimo, 25% (vinte e cinco por cento) das matrículas de educação de jovens e adultos, nos ensinos fundamental e médio, na forma integrada à educação profissional.

Estratégias:

[...]

10.10) orientar a expansão da oferta de educação de jovens e adultos articulada à educação profissional, de modo a atender às pessoas privadas de liberdade nos estabelecimentos penais, assegurando-se formação específica dos professores e das professoras e implementação de diretrizes nacionais em regime de colaboração (BRASIL, 2014).

Em relação ao tema, houve continuidades e mudanças por parte do Plano Nacional de Educação. A modalidade de EJA continua como a forma de atender a esses estudantes internados e aprisionados. As inovações estão na necessidade de garantir a permanência e continuidade dos estudos aos adolescentes em liberdade assistida, em reconhecer a necessidade de formação específica ao professorado, que trabalhará com essa demanda diferenciada de aluno e a busca por uma articulação com o ensino profissional. Não há como esquecer que esses discentes são trabalhadores em potencial, excluídos do mercado de trabalho e sua saída da situação de ressocialização trar-lhes-ão diversas dificuldades.

As diretrizes ora selecionadas são desafios preeminentes da educação de adolescentes em conflito com a lei não apenas no cenário nacional, mas também nos âmbitos estadual e municipal, sendo agravados pelo analfabetismo, defasagem idade/série, não efetivação do pleno atendimento e discriminação.

A seguir, no Capítulo 2 traçar-se-á o perfil do aluno da Unidade de Internação, Centro de Atendimento Inicial e Provisório (CAIP) “Arcebispo Dom Hélder Câmara”, usuário da Política Pública Educacional em questão e, como tal, demandante de currículos e *lócus* específicos e de temporalidade específica.

A pesquisa se embasa no pensamento foucaultiano, assim como busca contextualizar e compreender este perfil por meio das abordagens qualitativa e quantitativa, ao categorizar, elaborar e deslindar dados em quadros e gráficos.

No emprego dos métodos quantitativos precisamos considerar dois aspectos, como ponto de partida: primeiro, que os números, frequências, medidas, têm algumas propriedades que delimitam as operações que se podem fazer com eles, e que deixam claro seu alcance; segundo, que boas análises dependem de boas perguntas que o pesquisador venha fazer, ou seja, da qualidade teórica e da perspectiva epistêmica na abordagem do problema, as quais guiam as análises e as interpretações.

[...]

Os métodos de análise de dados que se traduzem por números podem ser muito úteis na compreensão de diversos problemas educacionais. Mais ainda, a combinação deste tipo de dados oriundos de metodologias qualitativas, podem vir a enriquecer a compreensão de eventos, fatos, processos. As duas abordagens demandam, no entanto, o esforço de reflexão do pesquisador para dar sentido ao material levantado e analisado (GATTI, 2004, p. 13).

A escolha da técnica da análise documental visa propiciar a observação das informações existentes no banco de dados da Secretaria de Estado da Educação de São Paulo, tendo como foco as peculiaridades das trajetórias educacionais desses discentes, sendo indagados os sentidos dispostos nos números e os aléns desses, através da metodologia quanti-qualitativa. As informações questionadas promoverão a abordagem do perfil destes alunos, do *lócus* pedagógico, para que, em reflexão, captem-se as emergências subsidiadoras de proposições.

CAPÍTULO 2 A PESQUISA

A Fundação CASA iniciou no ano de 2007, em Franca, suas atividades de atendimento socioeducativo, em decorrência da descentralização das instalações de unidades, antes na capital do Estado de São Paulo.

Aos adolescentes encaminhados a essa Instituição se estende a condição de sujeito de direitos fundamentais. O fato de ali estarem provisoriamente aguardando o desfecho do processo ou cumprindo a medida socioeducativa não pode anular as prerrogativas que lhes são garantidas por lei, como a educação.

A Fundação CASA conjuntamente com a Secretaria de Estado da Educação mantêm e organizam salas de aulas no interior das UIs. As diretrizes dessa prática de ensino encontram-se instituídas e redirecionadas pelas Resoluções SEE nº 15, de 03.02.2010 e nº 06, de 28.01.2011, por meio do “Projeto Revitalizando a Trajetória Escolar”.

A Resolução SEE nº 06/11 preceitua em seu artigo 9º:

Artigo 9º - Caberá à Unidade Escolar vinculadora adotar todos os procedimentos quanto ao acompanhamento pedagógico, registros e expedição dos documentos escolares dos alunos matriculados nas classes da Unidade de Internação da Fundação CASA a ela vinculada (SÃO PAULO, 2011).

Determina-se ao aluno interno a garantia dos registros de sua trajetória escolar viabilizando o cumprimento das etapas de ensino.

Verifica-se que essa realidade encontra-se implementada em Franca, estando as salas de aulas sob a jurisdição da Diretoria de Ensino (DE) e vinculadas à EE “Profª. Helena Cury de Tacca”.

O Centro de Informações Educacionais e Gestão de Rede Escolar, da referida DE, estabeleceu a periodização dos dados (primeiro semestre de 2013), em decisão conjunta, e gerou os impressos (folhas) do acervo de dados.

O primeiro ato foi agrupar o material por nome de aluno e classes. Com a separação física das fichas, os dados foram dispostos em planilhas de programa de computador, no qual se verificou que alguns alunos tinham registros duplicados e/ou triplicados, resultantes de suas movimentações no ambiente escolar (reclassificação/ transferência/ reingresso). Para alcançar o número de alunos atendidos, retiraram-se

os registros duplicados, categorizaram-se os dados e os utilizaram na composição de quadros e gráficos.

A etapa de categorização teve como aporte para a planificação os documentos: “Violência nas escolas e políticas públicas” da UNESCO, “Panorama Nacional: a execução das medidas socioeducativas de internação” do Conselho Nacional de Justiça e o “Plano de Atendimento Socioeducativo do Estado de São Paulo – 2014”.

O trabalho apresenta quatro categorias, “Registros Esbulhados”, “Perfil”, “Condições Sociais Educacionais” e “Condições Estruturais e Legais”, que se subdividem de forma a possibilitar a análise quanti-qualitativa próxima ao objeto.

2.1 Registros Esbulhados

Nesta categoria, analisam-se a composição organizacional das salas de aula, a demanda atendida e a dificuldade em fixar o número real de alunos diante da elevada rotatividade, sendo esta decorrente de decisões judiciais e pedagógicas sobre os estudantes.

2.1.1 Da estruturação das classes e número de alunos/internos

O “Cadastro de Alunos” demonstra que, no primeiro semestre de 2013, na Unidade de Internação de Franca (CAIP), foram organizadas cinco classes de aulas multisseriadas, a seguir:

- N 1 PRTE, turma A, referente ao Ensino Fundamental, Ciclo I (1º ao 5º ano);
- N 2 PRTE, turmas A, B e C, referentes ao Ensino Fundamental, Ciclo II (6º ao 9º ano) e;
- N 3 PRTE, turma A, referente ao Ensino Médio (1º ao 3º ano).

Note-se que a letra N indica “Nível” e PRTE indica “Projeto Revitalizando a Trajetória Escolar”, conforme previsão da Resolução SEE nº 06/11 (SÃO PAULO, 2011).

Para encontrar o número exato de alunos em sala de aula, desconsideraram-se os registros repetidos. Percebe-se que a previsão legal do registro é atendida, mas este é desordenado, devido às oscilações do fluxo da trajetória escolar.

A rotatividade ocorre por diversos fatores, entre eles, a passagem provisória pela Unidade de Internação - Centro de Atendimento Inicial e Provisório (CAIP) -, as reclassificações, transferências, saídas e retorno às classes, de modo que cada movimentação gera um novo registro no Sistema da Companhia de Processamentos de Dados do Estado de São Paulo (PRODESP).

Quanto às organizações dos ciclos escolares, estes correspondem às legislações vigentes à época, visto que as alterações da Resolução SEE nº 74, de 08.11.2013, foram implantadas a partir do ano letivo de 2014.

2.1.2 A indicação do número de alunos/internos mediante à rotatividade

O Plano Decenal de Atendimento Socioeducativo do Estado de São Paulo (Lei nº 12.594/12, artigo 4º, II) aponta que, ao longo do ano de 2013, foram encaminhados 229 (duzentos e vinte e nove) adolescentes para atendimento na Fundação CASA de Franca, número crescente considerando os anos anteriores, conforme segue:

QUADRO 1 - Recorte do quadro: Número de adolescentes, provenientes do meio externo, segundo Município de Residência (2006 a 2013).

Número de Adolescentes, provenientes do meio externo, segundo Município de Residência (2006 a 2013)								
MUNICÍPIO DE RESIDÊNCIA	2006	2007	2008	2009	2010	2011	2012	2013
FRANCA	46	102	102	91	99	143	206	229

Fonte: SÃO PAULO. Plano Decenal de Atendimento Socioeducativo do Estado de São Paulo. 2014. Disponível em:

<http://www.fundacaocasa.sp.gov.br/pdf/PLANO_DECENAL_DE_ATENDIMENTO_SOCIOEDUCATIVO_DO_ESTADO_DE_SAO_PAULO_20141201.2.pdf>. Acesso em: 20 fev. 2015

Observa-se que, em 2006, foram encaminhados 46 adolescentes com residência em Franca, enquanto, em 2013, quintuplicaram os encaminhamentos para a Instituição.

O “Cadastro de Alunos” apresenta nos registros de “Consulta de Classes/alunos” as seguintes “matrículas/cadastros”: 4 (quatro) alunos no Ensino Fundamental, Ciclo I; 114 (cento e quatorze) alunos no Ensino Fundamental, Ciclo II e 54 (cinquenta e quatro) alunos no Ensino Médio, em um total de 172 (cento e setenta e dois), tendo como data base de 30 de agosto de 2013 (SÃO PAULO, 2013).

Esses números ora apresentados não correspondem aos estudantes fisicamente presentes nas salas de aulas, como aqui explicado, cada matrícula dá origem a um registro/cadastro, o que inflaciona o total final. Esse novos cadastros atingiram até a data base 89 (oitenta e nove) transferências e 22 (vinte e duas) reclassificações (SÃO PAULO, 2013).

Com o trabalho de agrupamento e retirada das duplicidades, tornou-se possível levantar a trajetória escolar de 144 (cento e quarenta e quatro) alunos. Ao chegar neste número constataram-se os principais motivos da rotatividade sendo eles: a natureza de brevidade da medida socioeducativa de internação; o cumprimento das metas do Plano Individual de Atendimento (PIA); direito de internação em UI do domicílio dos pais ou responsáveis; a reclassificação dos alunos e a desinternação. A construção desta rotatividade será pontuada nas subcategorias abaixo:

a) A natureza de brevidade da medida socioeducativa de internação.

A Lei nº 8.096/90 dispõe no artigo 121:

Artigo 121 - A internação constitui medida privativa da liberdade, sujeita aos princípios de brevidade, excepcionalidade e respeito à condição peculiar de pessoa em desenvolvimento.

[...]

§ 2º A medida não comporta prazo determinado, devendo sua manutenção ser reavaliada, mediante decisão fundamentada, no máximo a cada seis meses.

§ 3º Em nenhuma hipótese o período máximo de internação excederá a três anos.

§ 4º Atendido o limite estabelecido no parágrafo anterior, o adolescente deverá ser liberado, colocado em regime de semi-liberdade ou de liberdade assistida.

§ 5º A liberação será compulsória aos vinte e um anos de idade (BRASIL, 1996).

O texto legal prevê o respeito à condição peculiar intrínseca ao adolescente como pessoa em desenvolvimento, motivo por que a aplicação da medida socioeducativa de internação, pelas autoridades competentes, não comporta prazo determinado, devendo ser reavaliada, a cada seis meses.

Sua duração total não pode exceder ao período máximo de três anos, sendo previsto o instituto da liberação compulsória quando o interno completa vinte e um anos de idade. Existe, no entanto, no cenário político nacional, uma movimentação nas relações de poderes a fim de modificar a legislação vigente, para promover uma internação mais intensa, “um castigo que atue, profundamente, sobre o coração, o intelecto, a vontade, as disposições” (FOUCAULT, 1984, p. 20-21).

b) O cumprimento das metas do Plano Individual de Atendimento (PIA).

Para cada interno é previsto, elaborado e aplicado o seu PIA (Lei nº 12.594, de 18.01.2012, artigo 1º, parágrafo 2º, inciso II e artigo 15, incisos XV, da Portaria Normativa nº 224/2012 – Regimento Interno dos Centros de Atendimento de Internação e de Semiliberdade da Fundação CASA/SP).

O Plano é um instrumento de intervenção, baseado no diagnóstico polidimensional, que, respeitando a individualidade, considera as necessidades, interesses e objetivos manifestados pelo adolescente e sua família. Esse trabalho é conduzido por uma equipe multiprofissional, que concelebra um pacto com o interno e seus familiares, onde metas e compromissos são assumidos a fim de serem atingidos durante o cumprimento da medida socioeducativa (SÃO PAULO, 2014). Consiste em esforço de novamente *normalizar* as regras da sociedade quem da mesma se afastou (FOUCAULT, 1984).

O Sistema Nacional de Aplicação de Medidas Socioeducativas (SINASE) estabelece realizações de avaliações periódicas para verificar se o proposto foi atingido ou se será necessário um redirecionamento rumo ao projeto de vida do aluno, viabilizando seu retorno à sociedade (BRASIL, 2012).

O SINASE preceitua que a rotina dos internos deve ser planejada com base no seu PIA. Mesmo que frequentemente atividades coletivas, seus avanços e retrocessos deverão ser observados individualmente pelo profissional de referência, responsável por acompanhá-lo em cada área (pedagógica, saúde, psicossocial e

segurança), em conjunto com a equipe dos profissionais das Unidades de Internação (SÃO PAULO, 2014).

O PIA se destaca ao considerar a trajetória específica, impedindo o tratamento burocrático e massificado aos moldes de uma “instituição total”, adotado até então e perpetuado nas instituições existentes. E, o poder a autoridade do conhecimento e da disciplina sob aspectos simbólicos e materiais.

Para Erving Goffman (2013, p. 24), as “instituições totais” se caracterizam pelo fechamento e barreira que estabelecem entre o internado e o mundo externo, assinalando a uma mutilação do “eu”, através das proibições à saída dos internos e realização de atividades em grupo, com horários e tempos estabelecidos, impostos e controlados por funcionários.

O Conselho Nacional de Justiça (2012, p. 30) reconhece o PIA como um dos instrumentos essenciais da ressocialização do adolescente em conflito com a lei, assim como destaca que o SINASE compreende a sua função pedagógica e garantidora de imparcialidade no processo socioeducativo, já que os avanços são ligados às conquistas das metas estabelecidas.

Contudo, há de se alertar para possíveis distanciamentos da aplicação do PIA com seus preceitos, quando se alia às condutas de exames e exercício de poder. Segundo Michel Foucault (1984, p. 164), “o exame combina às técnicas da hierarquia que vigia e das sanções que normaliza. É um controle normalizante, uma vigilância que permite qualificar, classificar e punir”.

Observa-se que as condutas do adolescente serão registradas no PIA e avaliadas pelo conjunto de profissionais de referência, cabendo a cada um valorizar as aprendizagens ou insistir nas sanções em um ritual de poder que constantemente se renova. Assim, ele próprio consolida-se como instrumento de *normatização* e *normalização*, vez que o plano atua através de *exames* – as avaliações – para colocar, recolocar, aos moldes do que preceitua (FOUCAULT, 1984).

Ainda sobre o tema, corrobora uma série de artigos publicados na Revista Carta Capital (2014 e 2015), redigida e apoiada por um grupo de 11 Promotores de Justiça paulistas, com parte de investigações face à Fundação CASA, com o móvel de elucidar possíveis irregularidades na instituição quanto à rotatividade:

Dados obtidos com exclusividade pela reportagem de Carta Capital revelam que, atualmente, o tempo médio de permanência de um jovem na Fundação Casa é de 232 dias, pouco mais de 7 meses, menos da metade do período

total permitido pela atual legislação, de 36 meses. Isso em um universo de aproximadamente 9,6 mil adolescentes, entre os de internação comum, provisória e internação sanção. Nos casos de internação de semiliberdade, na qual os menores apenas dormem em alguma instituição vinculada à Fundação Casa, o tempo médio é de 133 dias, ou cerca de quatro meses. As informações foram repassadas pela própria Fundação Casa a pedido da Promotoria de Justiça da Infância e Juventude.

[...]

O retrato evidenciado pelos números não quer dizer que prender os adolescentes por mais tempo seja a solução, até porque o ECA defende medidas de internação aplicadas pelo período mais breve possível. Ocorre que o governo de São Paulo não oferece, segundo especialistas, a contrapartida – a reeducação dos infratores. “As medidas privativas de liberdade têm de ser breves desde que o atendimento socioeducacional necessário também seja oferecido. Caso contrário, se torna uma mera contenção”, alerta o promotor Santiago Miguel Nakano (TRUFFI, 2014).

Deveras, a solução não é e nem será “prender” o adolescente por mais tempo, mas sim, reestruturar o sistema em vigor, para que este promova com seriedade a reeducação e o atendimento socioeducacional, uma vez que o intuito não é o encarcerar e/ou penalizar.

A rotatividade eminente, quando não acompanhada das fases de reais progressões e reflexões, mas voltada apenas para atender interesses de poderes envolvidos, confirma para o interno a violência, a descrença e o descompromisso da sociedade para com a recuperação. Fica clara ao adolescente que praticou ato infracional a destinação inexorável dos espaços de confinamento (FOUCAULT, 1984).

c) Direito de internação em Unidade do domicílio dos pais ou responsáveis.

A exigência do ECA (artigo 124, inciso VI) de vaga em UI na mesma localidade, ou naquela mais próxima ao domicílio dos pais ou responsáveis, acarreta transferências entre as Fundações CASA.

Até a década de 90 essas Unidades se concentravam na região da Capital do Estado; com a política de descentralização, foram inauguradas outras no interior e ampliando o atendimento e o poder de vigiar.

d) A reclassificação dos alunos.

A mobilidade por troca de classe/série é prevista pelas circunstâncias do histórico de vida dos alunos, assim como regularizada parcialmente na Resolução SEE nº 06/11, artigo 3º e parágrafos:

Artigo 3º - Todo jovem ingressante em Unidade da Fundação CASA, respeitado seu grau de escolaridade e/ou sua matrícula em ano/série de uma unidade escolar, deverá, em até dez dias letivos após seu ingresso na

UI, ser submetido a uma avaliação diagnóstica em Língua Portuguesa e Matemática, cujos resultados se constituirão nos indicadores das condições e da capacidade de o aluno poder interagir com os conteúdos e a aprendizagem requeridos para a classe do ano/série em que terá definida sua classificação.

§ 1º - A avaliação de que trata o caput deste artigo poderá revelar necessidade de atividades de reforço para efetiva inserção do aluno no ano/série, em que foi classificado ou, quando for o caso, em sua reclassificação em ano/série mais avançado, sendo que:

1 – na primeira hipótese, o aluno poderá, por tempo determinado, e em caráter absolutamente provisório, ser inserido na classe do ano/série que o auxiliará na superação da defasagem diagnosticada;

2 – na segunda hipótese, o aluno poderá, respeitada sua faixa etária, ser reclassificado em classe de ano/série mais avançado, até o final do primeiro bimestre por ele cursado na UI.

§ 2º - A matrícula por classificação, reclassificação ou transferência do aluno, ao término do período de internação, dar-se-á na conformidade das normas vigentes, em especial daquelas estabelecidas no Regimento Escolar da unidade vinculadora da UI (SÃO PAULO, 2011).

A essência da previsão legal é o respeito à individualidade do histórico escolar do aluno, de acordo com o nome do Projeto “Revitalizando a Trajetória Escolar”, contudo há os entraves.

A previsão da resolução é a de se aplicar uma avaliação pedagógica, quando do ingresso do aluno na Fundação, todavia, não esclarece de quem é a competência da elaboração, efetivação e correção da prova. Na implementação há uma lacuna quanto ao aplicador, permitindo a cada escola vinculadora e/ou cada UI realizar a sua interpretação e organizar a sua prática, o que pode causar novos transtornos na já conturbada trajetória escolar do educando.

A importância da avaliação diagnóstica, base de realização dos trabalhos, parece não ter sido compreendida, porque o aluno, quando ingressa na UI, sequer leva seu prontuário escolar com anotações específicas de desenvolvimento, porém o acompanham os apontamentos negativos que compõem a sua *infâmia* (FOUCAULT, 1996).

Promovendo-se, assim, a manutenção do poder que se exerce sobre os que são punidos, os que são fixados a um aparelho de produção e controlados durante toda a existência (FOUCAULT, 1984, p. 31). Antecipando às proposições, sugere-se que, a cada transferência, fosse solicitado prontuário detalhado do aluno aos responsáveis das instituições de origem.

e) A desinternação.

O Estatuto da Criança e do Adolescente e o Estatuto da Juventude prevêem a obrigatoriedade do ensino para o adolescente infrator, que permanecerá nesta condição rumo à ressocialização.

Quando esse consegue a desinternação, por atingir o tempo máximo previsto ou por cumprir as metas que propôs no PIA, poderá ser encaminhado para medidas de semi-liberdade, liberdade assistida e prestação de serviços à comunidade, nas quais a obrigatoriedade dos estudos permanece nas referidas medidas por força legal.

Na semi-liberdade, a transição para o meio aberto, o artigo 120, parágrafo 1º explicita que são obrigatórias a escolarização e a profissionalização. Na liberdade assistida, o artigo 119, inciso II, evidencia a obrigatoriedade da instituição orientadora em supervisionar a frequência e o aproveitamento escolar do adolescente, promovendo, inclusive, sua matrícula (BRASIL, 1990).

Quanto à prestação de serviços à comunidade, no artigo 117, parágrafo único, as tarefas deverão ser cumpridas durante jornada máxima de 8 horas semanais, aos sábados, domingos e feriados ou em dias úteis, de modo a não prejudicar a frequência à escola ou a jornada normal de trabalho (BRASIL, 1990).

Vê-se que o adolescente possui metas relacionadas ao seu comportamento social e à obrigatoriedade dos estudos, assim, caso se envolva ou pratique nova conduta infracional ocorrerá um novo julgamento, que poderá decidir pelo seu retorno à UI.

Essas situações incrementam a mobilidade, comprometem a continuidade dos estudos e a cada movimentação prospera em nova inscrição do adolescente no “Cadastro de Alunos” do Sistema PRODESP da Secretaria de Estado da Educação, o que possui seus aspectos negativos, enquanto registros e identificação.

O universo dos registros no “Cadastro de Alunos” pode ser visualizado no quadro “Dados escolares de internação” que, em síntese, aponta para 2,77% de alunos no Ciclo I, 65,27% no Ciclo II e 31,94% no Ensino Médio.

QUADRO 2 – Dados escolares de internação (Agosto/2013).

DADOS ESCOLARES DE INTERNAÇÃO – FRANCA - AGOSTO/2013														
Total por tipo de atendimento	Total Ciclo I	2 EF	3 EF	4 EF	5 EF	Total Ciclo II	6 EF	7 EF	8 EF	9 EF	Total Ensino Médio	1 EM	2 EM	3 EM
	4		1		3	94	12	14	17	51	46	25	16	5

Fonte: Sistema de Cadastro de Alunos- CIE (Centro de Informações Educacionais). Arquivos da Diretoria de Ensino da Região de Franca- Cadastro dos alunos/ Ficha do aluno (por R.A.).

Na comparação entre o quadro acima e a “Alunos matriculados por ano/série - Dados Escolares de internação”, conclui-se que a Unidade de Franca enquadra-se na realidade prevalecente no Estado, na qual a maioria dos internos está cursando o Ensino Fundamental, quando, por sua idade, deveriam estar cursando o Ensino Médio.

QUADRO 3 – Alunos matriculados por ano/série - Dados Escolares de internação (Julho/2014).

Alunos matriculados por Ano/Série

DADOS ESCOLARES DE INTERNAÇÃO - JULHO/2014														
TOTAL POR TIPO DE ATENDIMENTO	Total Ciclo I	2º Ano EF	3º Ano EF	4º Ano EF	5º Ano EF	Total Ciclo II	6º Ano EF	7º Ano EF	8º Ano EF	9º Ano EF	Ensino Médio	1ª série EM	2ª série EM	3ª série EM
TOTAL	334	23	36	89	186	4319	780	1051	1176	1312	1780	1162	462	156

Fonte: SÃO PAULO. Plano Decenal de Atendimento Socioeducativo do Estado de São Paulo. 2014. Disponível em: <http://www.fundacaocasa.sp.gov.br/pdf/PLANO_DECENAL_DE_ATENDIMENTO_SOCIOEDUCATIVO_DO_ESTADO_DE_SAO_PAULO_20141201.2.pdf>. Acesso em: 20 fev. 2015.

2.2 Perfil

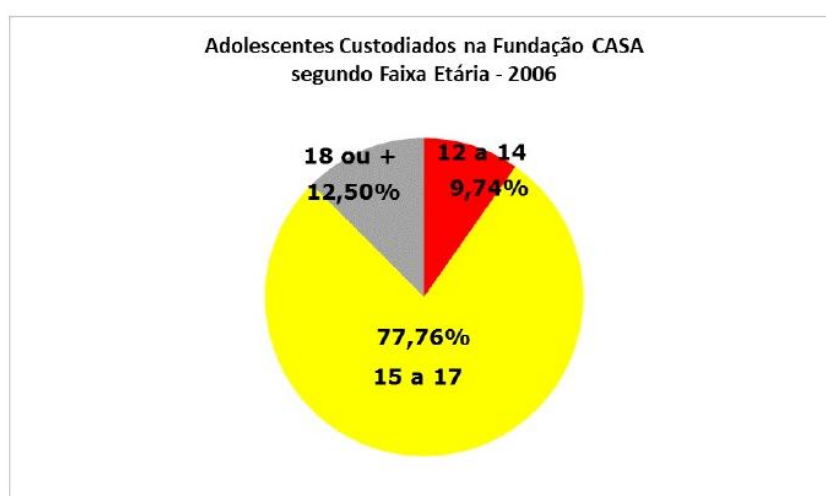
Esta é a categoria na qual constam informações de cunhos pessoal e familiar dos alunos/internos, favorecendo o entendimento de suas características e individualidades, que demandam por um conjunto de Políticas Públicas, entre elas as Educacionais de natureza preventiva, instrutiva e reparatória.

2.2.1 Faixa etária

O Plano Decenal de Atendimento Socioeducativo (SÃO PAULO, 2014) adota a divisão em três grupos etários sendo eles: de 12 a 14, de 15 a 17 de 18 ou MAIS, para perfazer o quadro geral da faixa etária dos internos do Estado, nos anos de 2006 e 2013.

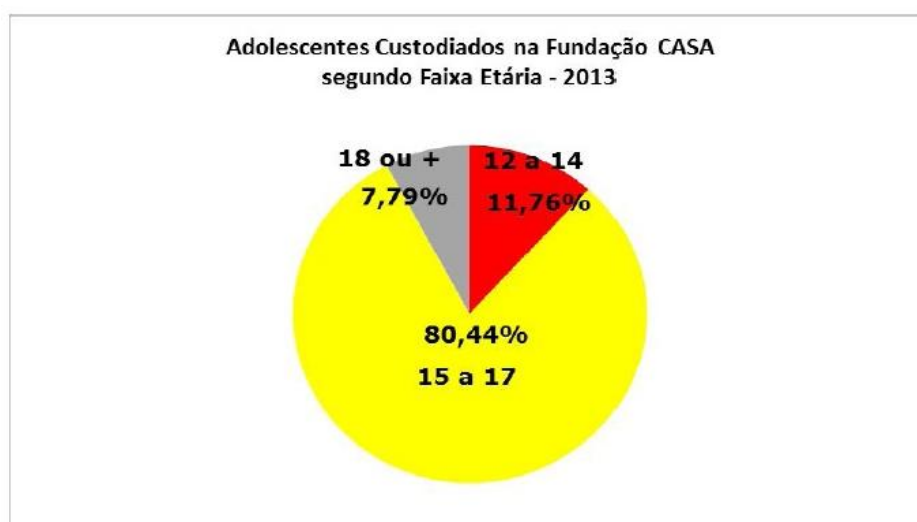
Em 2006 são: 9,74% (12 a 14), 77,76% (15 a 17) e 12,50% (18 ou MAIS) e em 2013, respectivamente, são: 11,76%, 80,44% e 7,79%, conforme os gráficos.

GRÁFICO 1 – Adolescentes “custodiados” na Fundação CASA segundo faixa etária (2006).



Fonte: SÃO PAULO. Plano Decenal de Atendimento Socioeducativo do Estado de São Paulo. 2014. Disponível em:
<http://www.fundacaocasa.sp.gov.br/pdf/PLANO_DECENAL_DE_ATENDIMENTO_SOCIOEDUCATIVO_DO_ESTADO_DE_SAO_PAULO_20141201.2.pdf>. Acesso em: 20 fev. 2015

GRÁFICO 2 – Adolescentes “custodiados” na Fundação CASA segundo faixa etária (2013).

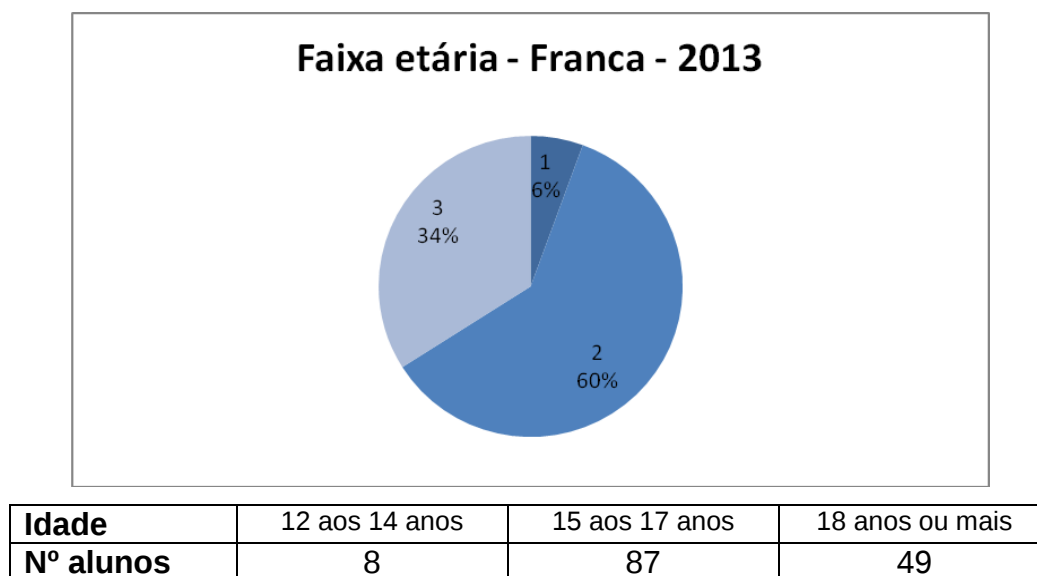


Fonte: SÃO PAULO. Plano Decenal de Atendimento Socioeducativo do Estado de São Paulo. 2014. Disponível em: <http://www.fundacaocasa.sp.gov.br/pdf/PLANO_DECENAL_DE_ATENDIMENTO_SOCIOEDUCATIVO_DO_ESTADO_DE_SAO_PAULO_20141201.2.pdf>. Acesso em: 20 fev. 2015

Observe-se que o termo “custodiado” foi o adotado pelo documento oficial do governo do Estado de São Paulo e aqui respeitado na citação, porém, sob a influência do espírito da Doutrina da Proteção Integral nesta pesquisa, será utilizada a terminologia “interno”.

Seguindo o critério de idades estabelecido pelo documento estadual e com a base de dados no “Cadastro de Alunos”, os internos sujeitos dessa pesquisa correspondem a: 8 (oito) alunos (12 a 14), 87 (oitenta e sete) alunos (15 a 17) e 49 (quarenta e nove) alunos (18 ou MAIS), ou, respectivamente, a porcentagem de 5,55%, 60,41% e 34,02%.

GRÁFICO 3 – “Cadastro de Alunos” – Faixa etária (Agosto/2013).



Fonte: Sistema de Cadastro de Alunos- CIE (Centro de Informações Educacionais). Arquivos da Diretoria de Ensino da Região de Franca- Cadastro dos alunos/ Ficha do aluno (por R.A.).

O elevado número de alunos com 18 anos ou mais destoa Franca da realidade estadual e alerta para a necessidade de fazer com que as Políticas Públicas Educacionais atendam aos objetivos e tenham significado prático para esses jovens diante de seus anseios, habilidades e competências.

Esses internos serão adultos que, após a saída da instituição, ficarão à margem no disputado mercado de trabalho regular e, em sua maioria, submeter-se-ão à informalidade.

Michel Foucault (1979), em “A microfísica do poder”, analisa a formação da delinquência por meio da prisão, sua utilização na economia e política da sociedade, afirmando:

Desde 1820 se constata que a prisão, longe de transformar os criminosos em gente honesta, serve apenas para fabricar novos criminosos ou para afunda-los ainda mais na criminalidade. Foi então que houve, como sempre nos mecanismos de poder, uma utilização estratégica daquilo que era inconveniente. A prisão fabrica delinquentes, mas os delinquentes são úteis tanto no domínio econômico como no político. Os delinquentes servem para alguma coisa (FOUCAULT, 1979, p. 132).

No atual mundo econômico e político, esses adolescentes trarão consigo a infâmia, que os precederá na busca de qualquer vaga no espaço social, concorrerão em termos desiguais, agravando uma situação na qual as limitações já estavam presentes e corroboraram para o desfecho de internação.

Para alterar esse *solo positivo*, terão como ferramentas os serviços – a educação formal e as atividades de arte, cultura e preparação profissional – que lhes serão oferecidos no ambiente de internação. Destes, terão que extrair as contribuições para a superação até então não vivenciada. Tarefa árdua para o interno como para os profissionais da Instituição, pois quando não exitosa a troca de conhecimentos, seja por ausência de significados ou por não se aprimorarem as habilidades, as práticas são perdidas na composição de futuros ilícitos penais.

Há que se marcar a alma não com o suplício, castigo, disciplina e *sujeição* (FOUCAULT, 1984), mas com um saber libertador que propicie a autonomia, afastando a reincidência, uma vez que, se praticá-la, será então uma conduta criminosa, fora da proteção do ECA.

2.2.2 Cor

A Fundação CASA criou o “Comitê Institucional Quesito Cor” com a atribuição de estudar e discutir questões relativas à diversidade étnico-racial, entendidos, também, como subsídios para formulações de propostas para a implantação e implementação de política de atendimento ao adolescente em cumprimento de

medida socioeducativa, nos termos da Portaria nº 1075/2006, em 30.10.2006 (SÃO PAULO, 2014).

A Portaria determina que o desenvolvimento de ações e intervenções nas áreas de atendimento da Fundação CASA que envolvam a variável cor de pele, bem como os grupos de diferentes etnias, devem resultar em ações afirmativas visando à promoção de oportunidades ao adolescente afrodescendente em cumprimento de medida socioeducativa e à família, além de possibilitar a identificação de seu espaço social incentivando-o a ocupá-lo com dignidade (SÃO PAULO, 2014, p. 64).

O quadro do Plano Decenal de Atendimento Socioeducativo 2014 demonstra a predominância de internos da cor parda, em todas as medidas socioeducativas programadas em âmbito estadual no ano de 2013.

QUADRO 4 – Recorte do quadro: Número de adolescentes, provenientes do meio externo, inseridos na Fundação CASA segundo Programa/ Medida, Cor de Pele e Gestão (2008 a 2013).

Número de Adolescentes, provenientes do meio externo, inseridos na Fundação CASA segundo Programa / Medida, Cor de Pele e Gestão

PROGRAMA MEDIDA	COR DE PELE	2008			2009			2010			2011			2012			2013		
		COMP	PLENA	TOTAL	COMP	PLENA	TOTAL	COMP	PLENA	TOTAL	COMP	PLENA	TOTAL	COMP	PLENA	TOTAL	COMP	PLENA	TOTAL
Atendimento Inicial	AMARELA	-	17	17	-	31	31	-	61	61	1	69	70	1	101	102	1	46	47
	BRANCA	-	2.156	2.156	-	2.749	2.749	32	2.613	2.645	442	2.614	3.056	477	3.118	3.595	670	3.566	4.236
	INDÍGENA	-	3	3	-	11	11	-	6	6	-	8	8	-	8	8	2	10	12
	PARDA	-	3.631	3.631	-	4.256	4.256	20	4.943	4.963	353	5.583	5.936	448	5.984	6.432	559	6.335	6.894
	PRETA	-	1.236	1.236	-	1.276	1.276	10	1.129	1.139	69	1.268	1.337	111	1.481	1.592	121	1.515	1.636
	SEM INFORMAÇÃO	-	505	505	-	275	275	1	51	52	9	22	31	5	11	16	1	8	9
Internação Provisória	AMARELA	3	5	8	4	15	19	4	19	23	8	21	29	11	31	42	8	44	52
	BRANCA	651	1.927	2.578	853	2.290	3.143	701	2.674	3.375	783	2.719	3.502	801	2.774	3.575	600	2.972	3.572
	INDÍGENA	-	3	3	-	3	3	-	5	5	3	5	8	3	16	19	4	26	30
	PARDA	599	2.082	2.681	897	2.911	3.808	813	3.651	4.464	995	3.854	4.849	1.147	4.478	5.625	819	5.401	6.220
	PRETA	151	600	751	262	793	1.055	194	983	1.177	284	1.085	1.369	320	1.249	1.569	171	1.364	1.535
	SEM INFORMAÇÃO	284	548	832	156	147	303	22	27	49	26	24	50	1	6	7	-	2	2
Internação	AMARELA	-	-	-	-	1	1	1	2	3	1	4	5	-	2	2	1	-	1
	BRANCA	85	226	311	126	250	376	102	229	331	57	218	285	61	246	307	48	223	271
	INDÍGENA	-	1	1	-	-	-	-	-	-	-	1	1	-	-	-	-	-	-
	PARDA	62	209	271	85	238	323	101	263	364	68	328	396	90	310	400	95	362	457
	PRETA	18	66	84	31	65	96	28	73	101	15	77	92	20	104	124	17	93	110
	SEM INFORMAÇÃO	51	71	122	15	32	47	2	2	4	-	2	2	-	-	-	-	1	1
Internação Sanção	AMARELA	-	-	-	-	1	1	-	-	-	-	2	2	-	2	2	-	1	1
	BRANCA	19	46	65	26	51	77	28	58	86	18	52	70	21	66	87	25	51	76
	INDÍGENA	-	-	-	-	-	-	-	1	1	-	2	2	-	2	2	-	-	-
	PARDA	12	46	58	24	55	79	32	53	85	32	103	135	24	74	98	38	61	99
	PRETA	8	20	28	4	13	17	9	12	21	3	21	24	5	20	25	17	18	35
	SEM INFORMAÇÃO	22	12	34	6	5	11	1	-	1	2	-	2	-	-	-	-	-	-
Semiliberdade	AMARELA	-	6	6	1	1	2	1	-	1	1	1	2	1	1	2	-	1	1
	BRANCA	26	205	231	27	201	228	27	99	126	25	83	108	20	78	98	15	135	150
	INDÍGENA	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	2	2	1	1	2
	PARDA	18	345	363	33	366	399	34	139	173	27	127	154	33	115	148	25	231	256
	PRETA	10	93	103	5	94	99	6	19	25	6	33	39	9	28	37	1	49	50
	SEM INFORMAÇÃO	16	32	48	4	7	11	-	1	1	-	1	1	-	-	-	-	1	1
Todas as Medidas / Programas	AMARELA	3	28	31	5	49	54	6	82	88	11	97	108	13	137	150	10	92	102
	BRANCA	781	4.560	5.341	1.032	5.541	6.573	890	5.673	6.563	1.335	5.686	7.021	1.380	6.282	7.662	1.358	6.947	8.305
	INDÍGENA	-	7	7	-	14	14	-	12	12	3	14	17	3	28	31	7	37	44
	PARDA	691	6.313	7.004	1.039	7.826	8.865	1.000	9.049	10.049	1.475	9.995	11.470	1.742	10.961	12.703	1.536	12.390	13.926
	PRETA	187	2.015	2.202	302	2.241	2.543	247	2.216	2.463	377	2.484	2.861	465	2.882	3.347	327	3.039	3.366
	SEM INFORMAÇÃO	373	1.168	1.541	181	466	647	26	81	107	37	49	86	6	17	23	1	12	13
TOTAL		2.035	14.091	16.126	2.559	16.137	18.696	2.169	17.113	19.282	3.238	18.325	21.563	3.609	20.307	23.916	3.239	22.517	25.756

Fonte: SÃO PAULO. Plano Decenal de Atendimento Socioeducativo do Estado de São Paulo. 2014.

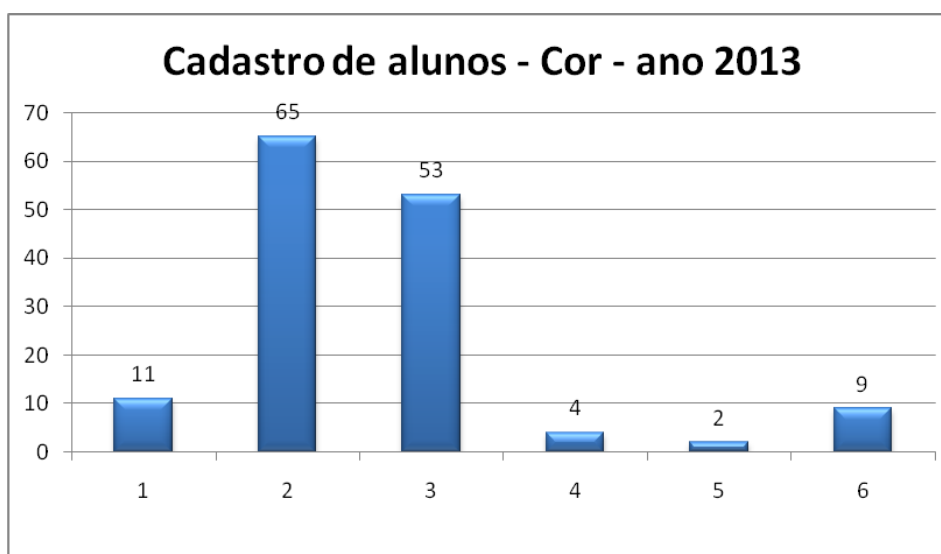
Disponível em:

<http://www.fundacaocasa.sp.gov.br/pdf/PLANO_DECENAL_DE_ATENDIMENTO_SOCIOEDUCATIVO_DO_ESTADO_DE_SAO_PAULO_20141201.2.pdf>. Acesso em: 20 fev. 2015

Antes de se iniciar a análise dos dados do “Cadastro de Alunos” urge esclarecer que o termo cor “preta” é o registrado no Sistema PRODESP, assim essa será a forma utilizada nesta pesquisa, em respeito à fonte.

Retomando a realidade disposta nos dados do “Cadastro de Alunos”, verifica-se no global:

GRÁFICO 4 – “Cadastro de Alunos” – Cor - (Agosto/2013).



Cor	preta	branca	parda	indígena	amarela	Não consta
Nº alunos	11	65	53	4	2	9

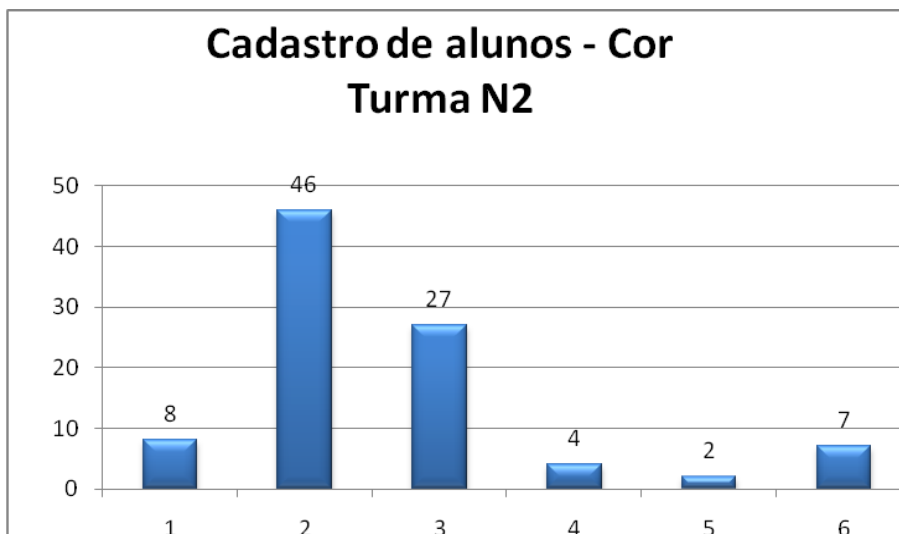
Fonte: Sistema de Cadastro de Alunos- CIE (Centro de Informações Educacionais). Arquivos da Diretoria de Ensino da Região de Franca- Cadastro dos alunos/ Ficha do aluno (por R.A.).

O detalhamento das classes refere-se a:

- Classe N1: do total de 4 alunos, 2 (dois) brancos e 2 (dois) pardos.
- Classe N2: do total de 94 (noventa e quatro) alunos, 46 (quarenta e seis) são cor branca, 27 (vinte e sete) parda, 8 (oito) preta, 4 (quatro) indígenas e 2 (dois) amarelos, sobre 7 (sete) não consta informação.

Constata-se que a maior parte é de cor branca, seguidos de parda e preta, conforme gráfico:

GRÁFICO 5 – “Cadastro de Alunos” – Cor – Turma N2 (Agosto/2013).



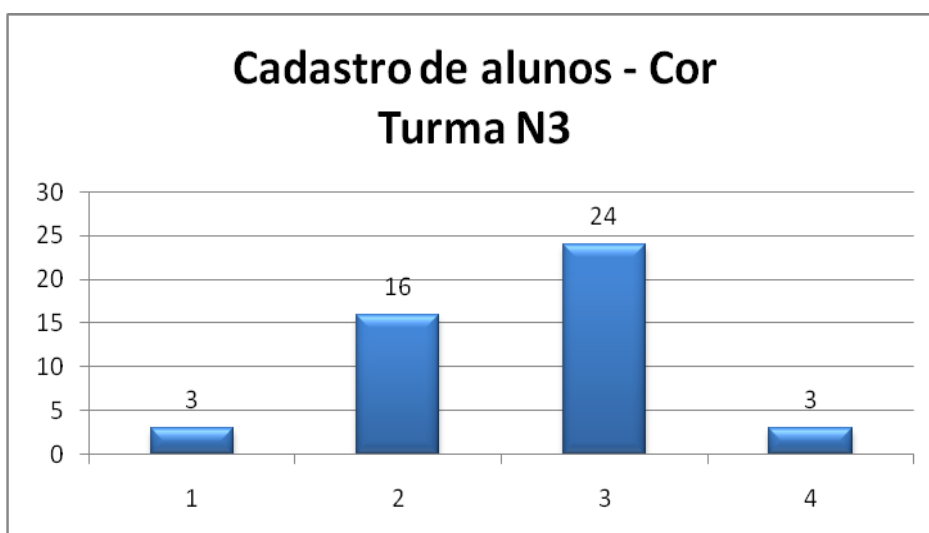
Cor	preta	branca	parda	indígena	amarela	Não consta
Nº alunos	8	46	27	4	2	7

Fonte: Sistema de Cadastro de Alunos- CIE (Centro de Informações Educacionais). Arquivos da Diretoria de Ensino da Região de Franca- Cadastro dos alunos/ Ficha do aluno (por R.A.).

A existência de indígenas desperta atenção, pois no município não há assentamento ou reserva.

- Classe N3: do total de 46 alunos, 24 (vinte e quatro) cor parda, 16 (dezesesseis) branca, 3 (três) preta, sendo que sobre 3 (três) não constam informações, o que ficará melhor explicitado no gráfico:

GRÁFICO 6 – “Cadastro de Alunos” – Cor – Turma N3 (Agosto/2013).



Cor	preta	branca	parda	Não consta
Nº alunos	3	16	24	3

Fonte: Sistema de Cadastro de Alunos- CIE (Centro de Informações Educacionais). Arquivos da Diretoria de Ensino da Região de Franca- Cadastro dos alunos/ Ficha do aluno (por R.A.).

A realidade de Franca, aqui observada, destoa do cenário estadual, por ser neste período constituída na maioria de cor branca, o que chama a atenção, pois a sociedade brasileira está vivenciando um saber possível com base na exclusão, fomentada pelo aspecto cor de pele, com *verdades* sendo usadas na manutenção dessa realidade.

Adota-se como *verdade* que os internos são afrodescendentes e se introjeta no *solo positivo* o preconceito racial com programas e projetos voltados para atender com exclusividade este universo, limitando uma reflexão e não permitindo que se vá além da *verdade*, ao cerne da construção arqueológica deste saber.

Faz-se necessário o despir da *épistémè* ora em voga, que se nutrem por meio de repetições verbais, midiáticas e outros veículos, para se planejar Políticas Públicas Educacionais não limitadas em reproduzirem o que se espera, ou seja, a manutenção da ordem estabelecida. Mais uma vez há que se aproximar de Michel Foucault (1979): *verdades* são construídas e desconstruídas. No presente estudo, desmistifica-se a que admite ser a cor preta – pessoas negras – o universo numérico maior de internos.

2.2.3 Deficiência

O Sistema PRODESP permite inserir, no “Cadastro de Alunos”, o registro de alguma deficiência física ou intelectual que os discentes possam apresentar. De posse dessa informação, os gestores das unidades escolares têm como planejar e direcionar aos alunos modalidades de ensino específicas às suas necessidades, como salas de recurso, acompanhamento por interlocutor e outros.

Os profissionais da SEE/SP e da Fundação CASA obtêm, por intermédio da escola vinculadora, esse registro na estrutura organizacional; contudo, não foi o suficiente para ter vigente, nas UIs, o atendimento pedagógico na área de Educação Especial.

A reflexão sobre o que é feito com esses dados por esses profissionais faz-se importante, pois, no grupo em análise, foram encontrados registros de 14 (quatorze) discentes com deficiência intelectual, informações que permaneceram apontadas

por alguns meses ou até por anos, correspondendo a 3 (três) alunos na classe N1, 10 (dez) na classe N2 e 1 (um) na classe N3.

Para esses estudantes portadores de limitações/deficiências foram destinadas as aulas regulares com base no currículo e no material didático estadual, sem que se observassem suas condições pedagógicas e individualidades como previsto por lei.

Segundo Michel Foucault, observa-se que esses educandos sequer foram considerados indivíduos pertencentes às relações de poder:

Efetivamente, aquilo que faz com que um corpo, gestos, discursos e desejos sejam identificados e constituídos enquanto indivíduos é um dos primeiros efeitos de poder. Ou seja, o indivíduo não é outro do poder: é um de seus primeiros efeitos. O indivíduo é um efeito do poder e simultaneamente, ou pelo próprio fato de ser um efeito, é seu centro de transmissão (FOUCAULT, 2006, p. 183-184).

A estes foi destinada a penalidade que compara, diferencia, hierarquiza, homogeniza e exclui, ou seja, *normaliza* (FOUCAULT, 1984, p. 163). Mantém-se uma trama em que não há o interesse pela existência dos mesmos como indivíduos ou sujeitos de direitos e fortalece o conjunto de mecanismos e relações exercidas no controle sobre eles, por meio da disciplina e da padronização.

Essas práticas contrariam, pois, de forma explícita, os dispositivos legais que se expressam pela individualização do atendimento, da medida socioeducativa e do ensino, aplicando-se a disciplina sob sua faceta gerenciadora desses estudantes e da comunidade educacional que os cercam.

2.2.4 Município de domicílio

O ECA estabelece o direito do adolescente infrator em permanecer internado na mesma localidade, ou naquela mais próxima ao domicílio dos pais ou responsáveis, como também o direito de receber visitas, ao menos, semanalmente (artigo 124, VI e VII) (BRASIL, 1990).

A maior parcela dos internos do “Cadastro de Alunos” reside em Franca, mas há aqueles que moram em cidades da região, como demonstra o quadro:

QUADRO 5 – Município de domicílio dos alunos (Agosto/2013).

Classe	Município	Franca	Ituverava	Miguelópolis	São José da Bela Vista	São Joaquim da Barra	Orlândia	Morro Agudo	Batatais	Guará	Pirangi	Cristais Paulista	Ribeirão Preto	Francisco Morato	Total
N1		3	1												4
N2		75	3	4	1	2	1	4	1	2	1				94
N3		36		3			1	2	1			1	1	1	47
Total		114	4	7	1	2	2	6	2	2	1	1	1	1	144

Fonte: Sistema de Cadastro de Alunos- CIE (Centro de Informações Educacionais). Arquivos da Diretoria de Ensino da Região de Franca- Cadastro dos alunos/ Ficha do aluno (por R.A.).

2.2.5 Município de nascimento

Para verificar a relação entre o município de domicílio com o de nascimento, elaborou-se o seguinte quadro:

QUADRO 6 – Município de nascimentos dos alunos (Agosto/2013).

Município	Classes/Alunos		
	N1	N2	N3
Araguari	-	1	-
Altinópolis	-	1	-
Capitólio	1	1	-
Franca	1	60	32
Filadélfia	-	1	-
Guará	-	2	-
Guaira	1	-	-
Governador Valadares	-	1	-
Ibiraci	-	1	-
Ituverava	1	4	-
Ituiutaba	-	-	1
Miguelópolis	-	3	2
Morro Agudo	-	4	2
Orlândia	-	1	2
Passos	-	2	1
Patrocínio Paulista	-	1	1
Pedregulho	-	1	1
Pedreiras	-	1	-
Piracicaba	-	1	-
Pirangi	-	1	-
Praia Grande	-	1	-
Rio de Janeiro	-	1	-

Sacramento	-	1	-
São Joaquim da Barra	-	3	1
São Paulo	-	-	1
Sete Lagoas	-	1	-
Timon	-	-	1
Uberaba	-	-	1
Uberlândia	-	1	-
TOTAL	4	94	46

Fonte: Sistema de Cadastro de Alunos- CIE (Centro de Informações Educacionais). Arquivos da Diretoria de Ensino da Região de Franca- Cadastro dos alunos/ Ficha do aluno (por R.A.).

Os dados demonstram, portanto, que 64,58% são naturais de Franca, enquanto 32,63% nasceram em municípios próximos e 2,77% em municípios distantes.

Ao planificar as informações do município de nascimento desses estudantes, constata-se que problemas de organização e aplicação de Políticas Públicas regionais e municipais contribuíram para o desfecho de internação, devido às falhas e ausências de atendimentos. É o processo de total esquecimento de suas existências, não os contariam como seres, a não ser pela *infâmia* que os acompanham (FOUCAULT, 2003).

Esse fato elucida-se por observações dos dados da oferta de Educação Infantil, Educação Especial, atividades extracurriculares no decorrer dos Ensinos Fundamental e Médio, visto que as trajetórias de estudos desses adolescentes foram em escolas localizadas em Franca, prevalecendo as pertencentes à rede pública de ensino, informações constantes na categoria “Condições Sociais Educacionais”.

2.2.6 Registro de nascimento

O levantamento e a organização dos dados desta subcategoria justificam-se nas falas que nutrem a *épistémè* na qual os adolescentes infratores assim o são devido ao abandono da família desestruturada.

Com as informações disponibilizadas, não é possível constatar a realidade de cada núcleo familiar, mas se permite verificar a existência ou não dos nomes dos pais (pai e mãe) no registro de nascimento, sendo esses dados que viabilizam a manutenção de um vínculo ou ao menos a ciência de quem são seus antecedentes.

QUADRO 7 – Registro de nascimento dos alunos (Agosto/2013).

Classe	Constam os nomes da mãe e do pai	Consta o nome da mãe	Total
N 1	3	1	4
N 2	81	13	94
N 3	43	3	46

Fonte: Sistema de Cadastro de Alunos- CIE (Centro de Informações Educacionais). Arquivos da Diretoria de Ensino da Região de Franca- Cadastro dos alunos/ Ficha do aluno (por R.A.).

É perceptível, assim, que 88,19% possuem em seu registro de nascimento os nomes dos pais (pai e mãe) e 11,80% possuem tão somente o nome da genitora, ou seja, não consta o nome do genitor.

De acordo com Michel Foucault (2010), o *jogo de verdades* cria um conceito de família e atribui a este ente a responsabilidade prescritiva, da moral:

Por “moral” entende-se um conjunto de valores e regras de ação propostas aos indivíduos e aos grupos por intermédio de aparelhos prescritivos diversos, como podem ser a família, as instituições educativas, as Igrejas etc. Acontece dessas regras e valores serem bem explicitamente formulados em uma doutrina coerente e em um ensinamento explícito. Mas acontece também delas serem transmitidas de maneira difusa e, longe de formarem um conjunto sistemático, constituírem um jogo complexo de elementos que se compensam, se corrigem, se anulam em certos pontos, permitindo, assim, compromissos ou escapatórias (FOUCAULT, 2010, p. 33).

Quando um ser humano não se *sujeita* – estabelece sua relação com a(s) regra(s) e se reconhece como ligado à obrigação de pô-la em prática – (FOUCAULT, 2010, p. 35) seguindo uma senda que lhe foi designada, uma das instituições que será taxada como fracassada será a família. Entretanto, deve-se que questionar se de fato houve um fracasso.

Mário Volpi (2001) aponta que, para os adolescentes em conflito com a lei, a família possui e exerce a função de retaguarda no período de privação de liberdade, seja por meio de visitas semanais, por aconselhamentos, por apoio e outras formas de se fazerem presentes, mesmo quando impedidas pela “instituição total”.

Observa-se a insustentabilidade das falas que insistem em atribuir o fracasso à família, pois mesmo com o encaminhamento de um de seus membros para a internação, esta permanece buscando exercer, com as suas limitações e com as ferramentas que sabe manusear, o papel prescritivo de moral que lhe foi atribuído nas relações de poder.

2.3 Condições Sociais Educacionais

O universo da categoria perfil é permeado por diferentes informações em razão do ser humano não se desvencilhar dos seus conhecimentos ao adentrar na realidade dos saberes formais presentes nas redes de ensino.

Nesta categoria, alerta-se para a realidade de que a escola e o meio social aos quais estes adolescentes pertencem podem se apresentar como *solo positivo* de sua emancipação ou para a permanência de diferente *sujeição*, através das *verdades* e da *normalização*.

2.3.1 Escolaridade concluída

Os anos e fases de estudos concluídos por esses discentes em sua trajetória escolar são demonstrados pelo quadro “Dados escolares de internação (Agosto/2013)”, sendo 4 (quatro) alunos no Ciclo I, 94 (noventa e quatro) no Ciclo II e 46 (quarenta e seis) no Ensino Médio. Desses estudantes cursavam o último ano de cada etapa, 3 (três) no 5º ano do EF, 51 (cinquenta e um) no 9º ano do EF e 5 (cinco) no 3º ano do EM.

Observa-se que a organização curricular vigente corresponde ao Ensino Fundamental (Ciclos I e II) e Ensino Médio.

A concentração de educandos está entre o 9º ano do EF e o 1º ano do EM, com faixa etária de 16 a 18 anos, solidificando a defasagem idade-série.

2.3.2 Defasagem idade/série

A taxa de distorção idade-série é o cálculo de quantas crianças e adolescentes estão acima da idade ideal em uma determinada série. O conceito de defasagem idade-série usado é a porcentagem de alunos defasados dois anos ou

mais, observando a fórmula/cálculo do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) (BRASIL, 2015).

O Plano Decenal de Atendimento Socioeducativo do Estado de São Paulo – 2014 promoveu o levantamento de informações e as planificou, demonstrando a defasagem idade/série dos internos no Estado, em julho de 2014, no seguinte quadro:

QUADRO 8 – Defasagem idade/série – Idades – CI's (Julho/2014).

Defasagem Idade/Série

IDADES - CI's JULHO/2014											
	12	13	14	15	16	17	18	>18	IDADE CORRETA	DEFASAGEM	%
2EF	0	1	1	2	7	9	2	1	0	23	100,00%
3EF	0	2	6	6	10	9	4	0	0	37	100,00%
4EF	0	4	9	20	25	19	9	2	0	88	100,00%
5EF	1	5	16	31	46	61	24	2	0	186	100,00%
6EF	1	23	69	139	220	219	94	15	0	780	100,00%
7EF	0	21	71	185	259	312	183	20	0	1051	100,00%
8EF	1	13	75	181	316	363	207	20	14	1162	98,81%
9EF	0	6	59	175	354	448	235	35	65	1247	95,05%
1EM	0	0	12	118	304	435	255	38	130	1032	88,81%
2EM	0	0	0	20	80	217	130	15	100	362	78,35%
3EM	0	0	0	2	12	69	56	17	83	73	46,79%
Total	3	75	318	879	1633	2161	1199	165	392	6041	93,91%

Fonte: SÃO PAULO. Plano Decenal de Atendimento Socioeducativo do Estado de São Paulo. 2014. Disponível em: <http://www.fundacaocasa.sp.gov.br/pdf/PLANO_DECENAL_DE_ATENDIMENTO_SOCIOEDUCATIVO_DO_ESTADO_DE_SAO_PAULO_20141201.2.pdf>. Acesso em: 20 fev. 2015

Seguindo semelhante organização dos dados do “Cadastro de Alunos” obtém-se o quadro abaixo:

QUADRO 9 – Defasagem idade/série (Agosto/2013).

Idades – Unidade de Franca/ 2013											
	12	13	14	15	16	17	18	>18	Idade Correta	Defasagem	%
2 EF	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
3 EF	-	-	-	-	-	1	-	-	0	1	100,00%
4 EF	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
5 EF	-	-	-	-	1	-	1	1	0	3	100,00%
6 EF	-	-	2	3	-	4	3	-	0	12	100,00%
7 EF	-	-	2	1	2	4	5	-	0	14	100,00%

8 EF	-	-	2	-	8	6	-	1		0	17	100,00%
9 EF	-	-	2	7	11	18	11	2		2	49	96,07%
1 EM	-	-	-	1	5	8	11	-		1	24	96 %
2 EM	-	-	-	-	2	3	10	1		2	14	87,5%
3 EM	-	-	-	-	-	2	3	-		2	3	60%
Total	0	0	8	12	29	46	44	5		7	137	95,13%

Fonte: Sistema de Cadastro de Alunos- CIE (Centro de Informações Educacionais). Arquivos da Diretoria de Ensino da Região de Franca- Cadastro dos alunos/ Ficha do aluno – por R.A..

Os quadros ora apresentados permite a comparação de informações do Estado de São Paulo face às da cidade de Franca. Verifica-se assim, que a defasagem idade-série atinge o ápice nos 6º e 7º anos do EF, em ambas as realidades; enquanto, nos 8º e 9º anos do EF, há uma ínfima queda do atraso no Estado, ocorrendo essa redução no 9º ano em Franca. Quanto ao Ensino Médio, há uma leve adequação, mas ainda aquém do ideal.

Das informações do “Cadastro de Alunos”, na totalidade em análise, somente 7 (sete) estão na idade-série adequada, estando 137 (cento e trinta e sete) estudantes em defasagem, ou seja, 95,13% apresentam um descompasso na trajetória escolar, autorizando afirmar que a escolaridade completa é uma das condições primordiais de combate à violência, prevenção de atos infracionais e até mesmo uma medida de contenção econômica.

A visão geral do levantamento assevera que, na classe N1, todos os discentes apresentam defasagem idade-série, permanecendo o elevado índice na classe N2, turmas A, B e C, ocorrendo uma redução na classe N3.

As trajetórias escolares desses adolescentes são conturbadas por constantes transferências de salas de aulas, de turmas, de escolas; retenções por insuficiência de rendimento, de frequência, com o abandono dos estudos e até mesmo dificuldades na implantação da mudança de duração do Ensino Fundamental.

Importante se faz esclarecer que, quando esses estudantes frequentavam o Ensino Fundamental, promoveu-se a alteração no tempo de duração deste para 9 (nove) anos, no Brasil. Com isso a criança passou a iniciar seus estudos nessa modalidade aos 6 (seis) anos de idade, com previsão de término aos 14 (quatorze).

No caso dos alunos/internos alvo desta pesquisa, suas trajetórias já ultrapassaram o tempo estimado para conclusão dos Ensinos Fundamental e Médio, sem terem sequer atingido a alfabetização ou, uma formação profissional, fato alarmante, tendo em vista que estão às vésperas da maioridade civil e penal, e/ou

de serem liberados para o retorno social. Situação que pode anunciar as reincidências infratoras, permitindo dizer que o ensino do sistema de internação é *solo positivo* para o aprisionamento futuro.

A defasagem ora analisada é uma situação grave que se iniciou nos primeiros anos do Ciclo I e se arrastou devido aos recorrentes entraves, retenções por rendimento e/ou frequência, que em alguns casos levaram ao abandono da escola.

Para o combate dessa conjuntura, urge reorganizar e adequar as Políticas Públicas Educacionais vigentes, entre elas a de recuperação de aprendizagem, a continuidade dos estudos desses adolescentes, enfim, ações que atinjam a complexa engrenagem de micropoderes presentes na sociedade, nas escolas, na Fundação CASA e outros locais.

Foucault, sobre a derrubada desses micropoderes, afirma:

A derrubada desses “micropoderes não obedece portanto à lei do tudo ou nada; ele não é adquirido de uma vez por todas por um novo controle de aparelhos nem por um novo funcionamento ou uma destruição das instituições; em compensação nenhum de seus episódios localizados pode ser inscrito na história senão pelos efeitos por ele induzidos em toda rede em que se encontra (FOUCAULT, 1984, p. 29).

Elucida-se que as Políticas Públicas Educacionais não necessitam destruir as instituições vigentes, mas há que se trabalhar nos mecanismos de conflitos, instabilidades, nas relações de forças, a fim de propiciar um ordenamento diferenciado, uma nova *épistémè* face ao adolescente em conflito com a lei.

2.3.3 Escolas onde estudou

Observar o tipo de mantenedora pelas quais esses discentes realizaram seus estudos, antes de serem internos, corrobora na compreensão de quais Políticas Públicas Educacionais lhes foram oferecidas até então. O levantamento dos dados do “Cadastro de Alunos” demonstra:

- Classe N1: do total de 4 (quatro) alunos, todos estudaram em escolas públicas, ora municipais, ora estaduais;

- Classe N2: do total de 94 (noventa e quatro) alunos, exceto 3 (três) tiveram registros, nos primeiros anos de ensino (1º ao 6º ano), como estudantes de instituições privadas (reconhecidas por destinarem parte dos atendimentos para crianças de famílias de baixa renda). Em seguida, transferiram-se para escolas públicas;

-Classe N3: do total de 46 (quarenta e seis) alunos, 4 (quatro) tiveram registros, nos primeiros anos de ensino (1º ao 6º ano), em instituições privadas com o perfil acima citado. De modo similar, transferiram-se para escolas públicas, salvo em um caso, no qual a matrícula da 5ª a 8ª série (EF) foi em instituição privada, exclusivamente.

Essa demanda de discente, na quase totalidade, estudou em escolas públicas mantidas e organizadas pelos Governos Municipais e/ou do Estado de São Paulo sob a tutela de suas Políticas Públicas Educacionais de entes de Estado, assim, seus sucessos e fracassos, devem ser divididos entre estas redes de ensino.

2.3.4 Educação Infantil

O documento “Política Nacional de Educação Infantil: pelo direito das crianças de zero a seis anos à Educação” (BRASIL, 2006) afirma que, na Educação Infantil, entre as décadas de 80 e 90, iniciou um processo que transformou, adequou e alterou a concepção de criança e de educação dos primeiros anos, assim dispondo:

A trajetória da educação das crianças de 0 a 6 anos assumiu e assume ainda hoje, no âmbito da atuação do Estado, diferentes funções, muitas vezes concomitantemente. Dessa maneira, ora assume uma função predominantemente assistencialista, ora um caráter compensatório e ora um caráter educacional nas ações desenvolvidas.

Contudo, as formas de ver as crianças vêm, aos poucos, se modificando, e atualmente emerge uma nova concepção de criança como criadora, capaz de estabelecer múltiplas relações, sujeito de direitos, um ser sócio-histórico, produtor de cultura e nela inserido. Na construção dessa concepção, as novas descobertas sobre a criança, trazidas por estudos realizados nas universidades e nos centros de pesquisa do Brasil e de outros países, tiveram um papel fundamental. Essa visão contribuiu para que fosse definida, também, uma nova função para as ações desenvolvidas com as crianças, envolvendo dois aspectos indissociáveis: educar e cuidar. Tendo esta função, o trabalho pedagógico visa atender às necessidades determinadas pela especificidade da faixa etária, superando a visão

adultocêntrica em que a criança é concebida apenas como um vir a ser e, portanto, necessita ser “preparada para” (BRASIL, 2006).

Maévi Anabel Nono (2011) atesta que como previsto na Resolução CNE/CEB nº 5, de 17.12.2009, “preparar a criança para” é garantir experiências as quais promovam aos alunos o conhecimento de si mesmos, a ampliação da confiança e participação em atividades individuais e coletivas, geradoras de autonomia nas ações de cuidado pessoal, auto-organização, saúde e bem-estar, bem como a interação, o respeito às individualidades e à diversidade.

Esta é a relevância da Educação Infantil na vida do aluno, sendo quando se lançam e trabalham as bases para o desenvolvimento autônomo e interativo com o meio social, o que o acompanhará desde seus primeiros anos até a sua velhice, motivo pelo qual se destaca a contribuição ímpar dela para os educandos, viabilizando o bom desenvolvimento do ensino para o ser humano, afastando-o da delinquência.

Pautando-se nos aspectos apresentados e observando o “Cadastro de Alunos”, é visível que a trajetória de vida desses internos nem sempre se iniciou com a Educação Infantil, alguns sequer a cursaram e outros o fizeram de maneira aligeirada. A lacuna se constitui em *épistémè* para futuro de precariedade sócio educacional e cultural (FOUCAULT, 1986).

Relevante se faz acrescentar que, quando esses discentes estavam na faixa etária de 0 a 6 anos, não havia aparato legal que os obrigassem a cursarem a Educação Infantil, embora a LDB a definisse como a primeira etapa da Educação Básica, indicando como sua finalidade o desenvolvimento integral da criança (de 0 a 6 anos), em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade.

As informações dos registros refletem esse momento histórico educacional contendo apontamentos esparsos de frequência em alguns anos das etapas da pré-escola.

A Educação Infantil, atualmente, segue os preceitos das leis federais nº 11.274/2006 e nº 12.796/2013, que instituíram ao Ensino Fundamental a duração de 9 anos, assim como promoveu modificações nas nomenclaturas e no tempo da Educação Infantil; no entanto, as trajetórias escolares aqui analisadas não foram atingidas por esses institutos legais.

As irregularidades e especificidades do caminho percorrido por esses adolescentes na Educação Infantil se encontram no quadro abaixo:

QUADRO 10 – “Cadastro de Alunos” – Educação Infantil (Agosto/2013).

Ed. Infantil/Classe	N1	N2	N3
Creche/ Maternal	-	1 (+ 2ª fase)	-
Pré-escola (1ª fase)	-	1	-
Pré-escola (1ª e 2ª fases)	-	1	-
Pré-escola (2ª fase)	-	2	-
Pré-escola (2ª e 3ª fases)	2	6	7
Pré-escola (3ª fase/ por 1 ano)	-	45	25
Pré-escola (3ª fase/ por mais de 1 ano)	1	16	10
Pré-escola (1ª, 2ª e 3ª fase)	-	3	-
Ingresso direto no Ensino Fundamental	1	19	4
TOTAL	4	94	46

Fonte: Sistema de Cadastro de Alunos- CIE (Centro de Informações Educacionais). Arquivos da Diretoria de Ensino da Região de Franca- Cadastro dos alunos/ Ficha do aluno – por (R.A.).

- Classe N1: do total de 4 (quatro) alunos, 3 (três) estudaram em Escolas Municipais de Educação Infantil (EMEI), porém de forma incompleta, não realizando o percurso previsto de creche e 1ª, 2ª e 3ª etapas da pré-escola, estrutura vigente à época. Há registro que um dos estudantes cursou 2 (dois) anos da 3ª etapa da pré-escola, dois cursaram a 2ª e 3ª etapas da pré-escola, nenhum em escola de tempo integral.

- Classe N2: do total dos 94 (noventa e quatro) adolescentes matriculados, nenhum passou por todas as fases/etapas que compõem esta escolarização. A faixa-etária e a cronologia desses discentes distribuem-se em:

- Creche: 0 alunos;
- Maternal I e 2ª fase: 1 aluno;
- Pré-escola: 1ª fase: 1 aluno;
- Pré-escola 1ª e 2ª fases: 1 aluno;
- Pré-escola 2ª fase: 2 alunos;
- Pré-escola 2ª e 3ª fases: 6 alunos;

- Pré-escola 3ª fase (1 ano letivo): 45 alunos;
- Pré-escola 3ª fase (mais de 1 ano letivo): 16 alunos;
- Pré-escola 1ª, 2ª e 3ª fases: 3 alunos;
- 19 alunos ingressaram direto no Ensino Fundamental, ou seja, não consta registro na Educação Infantil.

- Classe N3 (Ensino Médio): do total de 46 (quarenta e seis) alunos, nenhum passou por todas as fases que compunham a Educação Infantil. Alerta-se para os casos em que a denominação da instituição é creche, todavia, o estudo realizado refere-se às fases/etapa da pré-escola.

Distribuindo-os pelas fases/etapas que cursaram têm-se:

- Pré-escola 2ª e 3ª fases: 7 alunos;
- Pré-escola 3ª fase (1 ano letivo): 25 alunos;
- Pré-escola 3ª fase (mais de 1 ano letivo): 10 alunos;
- 4 alunos ingressaram direto no Ensino Fundamental, ou seja, não consta registro na Educação Infantil.

O cenário que prevalece são as matrículas na última fase da Educação Infantil, denominada pré-escola e, mesmo assim, as famílias os colocavam na 3ª etapa. Há algumas possíveis pressuposições para explicar a lacuna de escolaridade em creche e pré-escola, como a deliberação dos pais em não inscrever os filhos. Mas essa situação seria por negligência, por falta de vagas, por que não havia obrigação legal?

Pesquisas sobre desenvolvimento humano, formação da personalidade, construção da inteligência e aprendizagem nos primeiros anos de vida apontam para a importância e a necessidade do trabalho educacional na faixa etária a ser atendida pela Educação Infantil, como relatado no documento “Política Nacional de Educação Infantil: pelo direito das crianças de zero a seis anos à Educação” (BRASÍLIA, 2006, p.6). Conclui-se que, nas fases mais importantes de aquisição (linguagem, marcha ereta, o brincar para a socialização, início do desenvolvimento da moral e da ética), esses adolescentes não tiveram a assistência garantida por lei.

Os dados, por si só, apresentam o descompasso das previsões legais e a oportunidade/acesso às escolas de Educação Infantil, no universo em estudo, visto que o número de alunos frequentadores dessa modalidade de ensino não foi em sua totalidade, e os que a cursaram, não o fizeram pela etapas/fases completas.

Como se verifica, existe a norma, isto é, o código, mas a dimensão ética que corresponde à prática não se concretiza (FOUCAULT, 2010). Ou mais, essa realidade, enquanto não superada por completo, contribuirá para a manutenção da *épistémè* do “conjunto de três termos (polícia – prisão – delinquência) que se apoiam uns sobre os outros e formam um circuito que nunca é interrompido” (FOUCAULT, 1984, p. 248).

2.3.5 Educação Especial

Diversos são os estudos, reflexões e debates sobre o processo de inclusão de pessoas com deficiência nas atividades cotidianas, mas principalmente no ambiente escolar e seu direito à educação. As Políticas Públicas Educacionais vêm dialogando com a inclusão social, ou seja, com a adaptação mútua da sociedade e da pessoa com deficiência visando à equiparação de oportunidades numa comunidade de todos (SCHLUNZEN, RINALDI, SANTOS, 2011).

Desde a Constituição Federal de 1988 (artigo 208, inciso III) e a Lei nº 9.394/96 (artigo 3º, inciso III) encontra-se disposto como dever do Estado, o atendimento especializado gratuito aos educandos com necessidades especiais, preferencialmente, na rede regular de ensino, tendo em vista a inclusão e a ampliação do Atendimento Educacional Especializado (AEE), em rede pública de ensino, da Educação Infantil ao Ensino Superior (SCHLUNZEN, RINALDI, SANTOS, 2011).

Os dados obtidos no “Cadastro de Alunos” (SÃO PAULO, 2013) demonstram que os profissionais das Escolas de Ensino Regular identificaram possíveis problemas de saúde em alguns dos estudantes, promoveram o registro da deficiência intelectual e os encaminharam para os Serviços de Apoio Pedagógico Especializado (SAPEs).

Os SAPEs previstos pelas Resoluções SEE nº 95, de 21.11.2000, nº 11, de 31.01.2008, SEE nº 61, de 11.11.2014 e SEE nº 29, de 23.06.2015 também denominado Atendimento Pedagógico Especializado (APE), organizam e estruturam o atendimento aos alunos com deficiência, em ambiente de escolas da rede pública estadual.

A Resolução SEE nº 61/2014 ora vigente, prevê o atendimento nas Salas de Recurso, com uma organização diferenciada, desde o número de estudantes, a capacitação dos professores, devendo ser dotadas de equipamentos, mobiliários e materiais didáticos, que visem ao desenvolvimento de habilidades gerais e/ou específicas, mediante ações de apoio, complementação ou suplementação pedagógica (SÃO PAULO, 2014).

O encaminhamento do aluno para a Educação Especial era realizado por avaliação pedagógica feita pela equipe da escola, conforme os textos das Resoluções SEE nº 95/2000 e SEE nº 11/2008, respectivamente, em seus artigos 3º:

Artigo 3º- O atendimento escolar a ser oferecido ao aluno com necessidades educacionais especiais, deverá ser orientado por avaliação pedagógica realizada pela equipe da escola podendo, ainda, contar com o apoio de profissionais da área da saúde quanto aos aspectos físicos, motores, visuais, auditivos e psico-sociais (SÃO PAULO, 2000).

Artigo 3º - O atendimento escolar a ser oferecido ao aluno com necessidades educacionais especiais, deverá ser orientado por avaliação pedagógica realizada pela equipe da escola, formada pelo Diretor, Professor Coordenador e Professor da sala comum, podendo, ainda, contar, com relação aos aspectos físicos, motores, visuais, auditivos e psico-sociais, com o apoio de professor especializado da Diretoria de Ensino e de profissionais da área da saúde (SÃO PAULO, 2008).

Os profissionais da equipe da escola foram definidos na Resolução SEE nº 11/2008, tornando-os responsáveis por acompanhar os alunos, incumbindo-lhes observar o percurso escolar até a obtenção da “terminalidade” dos estudos em situações mais graves, repetindo a individualidade de cada caso.

As determinações da Resolução SEE nº 61/2014 ainda dispõem no artigo 12:

Artigo 12 - Esgotadas todas as possibilidades de avanço no processo de escolarização e constatada significativa defasagem entre idade e série/ano frequentado, as escolas poderão viabilizar, ao aluno com severa deficiência intelectual ou grave deficiência múltipla, matriculado em CRPE, grau de terminalidade específica do Ensino Fundamental, certificando-o com o termo de conclusão de série/ano, acompanhado de histórico escolar que apresente, de forma descritiva, as competências por ele desenvolvidas.

Parágrafo único - A expedição do grau de terminalidade, de que trata o caput deste artigo, somente poderá ocorrer:

1 - em casos plenamente justificados e mediante relatório de avaliação pedagógica, com participação e anuência da família, e parecer do Conselho de Classe/Série aprovado pelo Conselho de Escola, devidamente visado pelo supervisor de ensino, responsável pela unidade escolar, e pela equipe de Educação Especial, da Diretoria de Ensino;

2 - a aluno com idade mínima de 17 (dezessete) anos (SÃO PAULO, 2014).

O que não impede que o discente com deficiência seja encaminhado e atendido concomitantemente, em demais Instituições de educação especial, como a Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE), a Associação das Famílias, Pessoas e Portadores de Paralisia Cerebral (CAMINHAR), a Associação de Pais e Amigos dos Deficientes Auditivos de Franca (APADA) e outros serviços disponibilizados no município.

Em sequência à análise do “Cadastro de Alunos”, quanto às anotações do encaminhamento a Educação Especial, segue-se:

- Classe N1: Do total de 4 (quatro) estudantes, 3 (três) foram classificados como portadores de deficiência intelectual, em alguma fase dos estudos. Todos são jovens na faixa etária de 18 anos, os quais ainda não completaram a alfabetização; fato suficiente para alimentar uma pesquisa à parte, visto que a causa desse atraso pode estar pautada em transtornos de desenvolvimentos, em descuidos com pesquisas da neurociência ou falta de foco/interesse/registro para realmente detectar as causas do insucesso (OLIVEIRA, 2012). Aspectos passíveis de serem controlados por uma rede de profissionais, desde que avaliem os casos em conjunto com o objetivo de entender para sanar.

Os entraves quanto à adequação e disponibilidade do Ensino Especial a estes alunos seguem relatadas, com o intuito de promover uma reflexão próxima da vivência. Em prol da elucidação das informações estas serão dispostas individualmente quanto aos educandos da classe N1 e por turmas, para as classes N2 e N3, tendo em vista a quantidade de estudantes.

Assim, na análise da classe N1 o aluno será identificado por letra e classe preservando a sua identidade, pois muitos dos dados expostos são desmotivadores e lastimáveis.

- N1/ aluno “A”: teve a condição de deficiente intelectual registrada, apenas por um ano letivo, não sendo matriculado nos SAPEs, previstos na Resolução SEE nº 11/08.

- N1/ aluno “B”: seu cadastro como deficiente intelectual iniciou em 2006, no 2º ano do EF (Ciclo I, alfabetização) no qual permaneceu até 2009, quando então, foi matriculado no contraturno, em sala de Atividade Complementar, nível 2. Kursou o 3º ano do EF (Ciclo I), e esteve na classe de Educação Especial Exclusiva (APAE), em 2011, abandonando os estudos, no mês de outubro. O retorno foi em 2013 como interno da Fundação CASA - “Arcebispo Dom Hélder Câmara”.

- N1/ aluno “C”: foi cadastrado como deficiente intelectual pela Escola, no período de 2007 a 2012, ou seja, por 6 anos seguidos. De 2004 a 2006, cursou da 1ª à 3ª série EF, em Escola Municipal de Educação Fundamental (EMEF) de Ituverava. Contudo, em 2007, sua matrícula, nessa escola, retornou para a 1ª série EF, assim permanecendo em 2008. Retornou para o 3º ano do EF em 2009. Sua matrícula em classe de Educação Especial Exclusiva (APAE) foi em 2011 e metade do ano letivo de 2012, já no segundo semestre, era interno da Fundação CASA – Franca, permanecendo até maio de 2013.

A seguir, apresentar-se-á a análise dos dados dos estudantes das classes N2 e N3:

- Classe N2: Do total de 94 (noventa e quatro) alunos, há 10 (dez) registros de deficientes intelectuais; destes, 6 (seis) permaneceram com o apontamento por período superior a um ano letivo, sendo matriculados em Sala de Recurso (SAPEs), no contraturno das aulas regulares.

A análise das informações se dará por turmas e não por aluno, assim:

- N2/ turma “A”: 6 (seis) estudantes tiveram o registro de portadores de deficiência intelectual; dos quais, 3 (três) no período de um ano letivo, e os demais por mais tempo. Entre eles, sobre 5 (cinco) apresentaram-se registros nas Educação Especial nas séries/anos EF (Ciclo I); mas com a progressão para as séries/anos do Ciclo II, não constava anotação, exceto para um aluno, que permaneceu como portador de deficiência na 5ª série (6º ano), quando abandonou os estudos, retornando a estes como interno da Fundação CASA – Franca.

- N2/ turma “B”: há somente um aluno indicado como portador de deficiência intelectual, matriculado no 7º ano do EF (Ciclo II), e aí permanecendo durante três anos letivos. A partir de 2011, ocorreu sua retenção por frequência insuficiente, ou seja, estava abaixo dos 75% de comparecimento exigíveis no artigo 24, VI da Lei nº 9.394/96 (LDB); após essa anotação, seu retorno aos estudos se dá em 2013 (8º ano), na condição de interno da Fundação CASA – Franca.

- N2 turma “C”: 3 (três) alunos foram cadastrados como portadores de deficiência intelectual.

- Classe N3 “A”: Dos 46 (quarenta e seis) alunos, apenas um demonstrou o registro de deficiente intelectual pelo período de dois semestres.

As observações dos dados remetem à constante quebra da continuidade dos estudos, aos abandonos e retornos por força da condição de interno.

Faz-se pertinente refletir sobre a ausência ou a fragilidade dos registros do desenvolvimento pedagógico desses discentes com deficiência intelectual, bem como a ineficiência da comunicação dos dados existentes entre as diferentes instituições nas quais foram atendidos (OLIVEIRA, 2012). A referida fragilidade promove transtornos os quais poderiam ser minimizados por uma conduta que estipulasse, após cada transferência, o trânsito dos dados e respectivos prontuários entre as instituições educacionais, com o Ministério Público, o Poder Judiciário e outros.

Para os alunos em pesquisa, os registros da deficiência intelectual, no âmbito pedagógico, não influenciaram o julgamento e a determinação da medida socioeducativa a ser aplicada, nem mesmo foi motivo para que cumprissem a medida em outro estabelecimento, como previsto no artigo 112, § 3º, do Estatuto da Criança e do Adolescente, a seguir:

Artigo 112 - Verificada a prática de ato infracional, a autoridade competente poderá aplicar ao adolescente as seguintes medidas:

[...]

§ 3º Os adolescentes portadores de doença ou deficiência mental receberão tratamento individual e especializado, em local adequado às suas condições (BRASIL, 1996).

Sem aprofundar em reflexões quanto à imputabilidade – aqui entendida como as condições psíquicas destes adolescentes em compreender a irregularidade da conduta que praticaram, e, assim, assumir os riscos e as consequências de seus atos -, percebe-se que as autoridades competentes para julgar a conduta infracional demonstram não dialogar com a esfera educacional.

Nesse ponto, levanta-se uma dúvida: qual é o limiar da autorresponsabilidade possível de um deficiente intelectual? Este limiar é do conhecimento dos especialistas e, no momento da aplicação da medida socioeducativa, é relevante? E é do conhecimento da autoridade a decidir?

Há inúmeros fatores que aumentam a complexidade do quadro: transferências múltiplas de locais de internação; ausência de Políticas Públicas interdisciplinares, coletiva e assistiva (não punitiva e não estigmatizante); a conduta desses adolescentes e da possibilidade de internação daqueles em situação de risco.

2.3.6 Educação de Jovens e Adultos

A Educação de Jovens e Adultos (EJA), a partir da década de 40, passou a ser tratada no Brasil como tema de Política Educacional (DI PIERRO, 2001).

A Constituição Federal de 1988, a LDB (Lei nº 9.394/96) e o Parecer CNE/CBE nº 11/2000 (Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos), conjuntamente com as Deliberações e Resoluções Estaduais, organizam a temática nos âmbitos federal e estadual, observando:

Artigo 37 - A educação de jovens e adultos será destinada àqueles que não tiveram acesso ou continuidade de estudos no ensino fundamental e médio na idade própria.

§ 1º Os sistemas de ensino assegurarão gratuitamente aos jovens e aos adultos, que não puderam efetuar os estudos na idade regular, oportunidades educacionais apropriadas, consideradas as características do alunado, seus interesses, condições de vida e de trabalho, mediante cursos e exames.

§ 2º O Poder Público viabilizará e estimulará o acesso e a permanência do trabalhador na escola, mediante ações integradas e complementares entre si.

§ 3º A educação de jovens e adultos deverá articular-se, preferencialmente, com a educação profissional, na forma do regulamento.

[...]

Artigo 38 - Os sistemas de ensino manterão cursos e exames supletivos, que compreenderão a base nacional comum do currículo, habilitando ao prosseguimento de estudos em caráter regular.

§ 1º Os exames a que se refere este artigo realizar-se-ão:

I - no nível de conclusão do ensino fundamental, para os maiores de quinze anos;

II - no nível de conclusão do ensino médio, para os maiores de dezoito anos.

§ 2º Os conhecimentos e habilidades adquiridos pelos educandos por meios informais serão aferidos e reconhecidos mediante exames (BRASIL, 1996).

A LDB prevê que a EJA “será destinada àqueles que não tiveram acesso ou continuidade de estudos no ensino fundamental e médio na idade própria”, indicando que o EF será para os maiores de 15 (quinze) anos e o EM para os maiores de 18 (dezoito) anos (BRASIL, 1996).

Os adolescentes em conflito com a lei são encaminhados à EJA como um último refúgio para comprovar que estão estudando. Entretanto, com sua trajetória escolar acidentada, se estes já não encontravam cabida nas escolas antes da internação, quando retornam ao convívio social, a aceitação é ainda menor. Promovem-se, então, novos problemas, visto que a continuidade dos estudos

corresponde à parte inerente da progressão da medida socioeducativa, obrigando o egresso a aceitar a modalidade em que lhe for disponibilizada vaga.

O Estado identifica-se com a conduta de intensificar e massificar as políticas da EJA seja em conjunto, ou não, com os cursos técnicos de formação profissional, conforme documentos oficiais e práticas de seus agentes públicos e sociais.

Essa modalidade de ensino fica a cargo da Secretaria Municipal de Educação, em Franca, e, à Secretaria de Educação do Estado de São Paulo, compete realizar Exames Supletivos do Ensino Fundamental e do Ensino Médio e/ou celebrar termo de adesão a exames federais, em articulação com o Centro de Educação de Jovens e Adultos (CEEJA) da Coordenadoria de Gestão da Educação Básica (CGEB).

Para vislumbrar os direcionamentos desses estudantes à EJA disponibilizaram-se os dados por classes, a seguir:

- Classe N1: Do total de 4 (quatro) alunos, 2 (dois) foram encaminhados para a EJA, de ensino semipresencial, mesmo sem terem completado o EF (Ciclo I) 1º ao 5º ano/ alfabetização.

- Classe N2: Do total de 94 (noventa e quatro) alunos, 31 (trinta e um), o equivalente a 32,97%, ou seja, quase 1/3 (um terço), foram direcionados. Organizando-os pela quantidade de anos em que cursaram a EJA e por semestre têm-se:

- 1 ano (1º semestre): 6 alunos;
- 1 ano (1º e 2º semestres): 11 alunos;
- 1 ano (2º semestre): 12 alunos;
- mais de 1 ano (1º e 2º semestres): 2 alunos.

A disposição da grade curricular dos cursos de EJA é semestral e semipresencial, diferenciando-se das salas regulares, o que não impediu, nos casos em lume, o abandono dos estudos.

- Classe N3: Do total de 46 (quarenta e seis) alunos, apenas 2 (dois) foram dirigidos à EJA, sendo um para a continuidade dos estudos após a internação, e o outro antes, ocorrendo o abandono sem a conclusão e o retorno aos estudos na Fundação CASA - Franca.

É relevante atentar-se à diminuição dos registros de deficiência intelectual e direcionamentos à EJA dos discentes da classe N3, em contrapartida aumenta-se a

participação desses jovens em atividades extracurriculares, a ser apontada na subcategoria “Condições extracurriculares prévias à internação”.

A modalidade da EJA pode contribuir e se adequar às necessidades dessa demanda de educandos, desde que recorra a um dinamismo diferenciado, com o foco em possibilitar-lhes a interação com o saber institucionalizado e apropriando-os de enunciados válidos na trama social.

2.3.7 Duração e reincidência da internação

A Lei nº 8.096/90, no artigo 121, estipula que o período da internação é indeterminado, reavaliado a cada seis meses e não deve ultrapassar o total de três anos (BRASIL, 1990). Motivo pelo qual cada internação é única em características e duração a serem reportadas no processo judicial de Execução da Medida Socioeducativa, assim como no PIA.

O Conselho Nacional de Justiça (CNJ), em âmbito federal, e o Plano Decenal de Atendimento Socioeducativo do Estado de São Paulo, no estadual, em pesquisas próprias, atestam que os internos, na sua maioria, cometeram atos infracionais contra o patrimônio e tráfico de drogas.

Por força da Emenda Constitucional nº 45/04, criou-se o Conselho Nacional de Justiça, no qual participam de sua estruturação representantes dos Tribunais de diferentes instâncias, da Ordem dos Advogados do Brasil (OAB), do Ministério Público e da sociedade civil, tendo como um dos intuitos a promoção de um diálogo entre o Poder Judiciário e a população brasileira.

A lei nº 12.106, de 02.11.2009, originou o Departamento de Monitoramento e Fiscalização do Sistema Carcerário (DMF/CNJ) e do Sistema de Execução de Medidas Socioeducativas, que lançou o Programa Justiça ao Jovem, elaborado com a intenção de realizar uma radiografia nacional a respeito da execução da medida socioeducativa de internação, no ano de 2010 (CNJ, 2012).

De acordo com o próprio CNJ, para a realização desse trabalho, organizou-se uma equipe com juízes experientes na execução de medidas socioeducativas, servidores de cartórios judiciais e técnicos do Judiciário da área de assistência social, psicologia e pedagogia, que percorreram as unidades de internação de julho

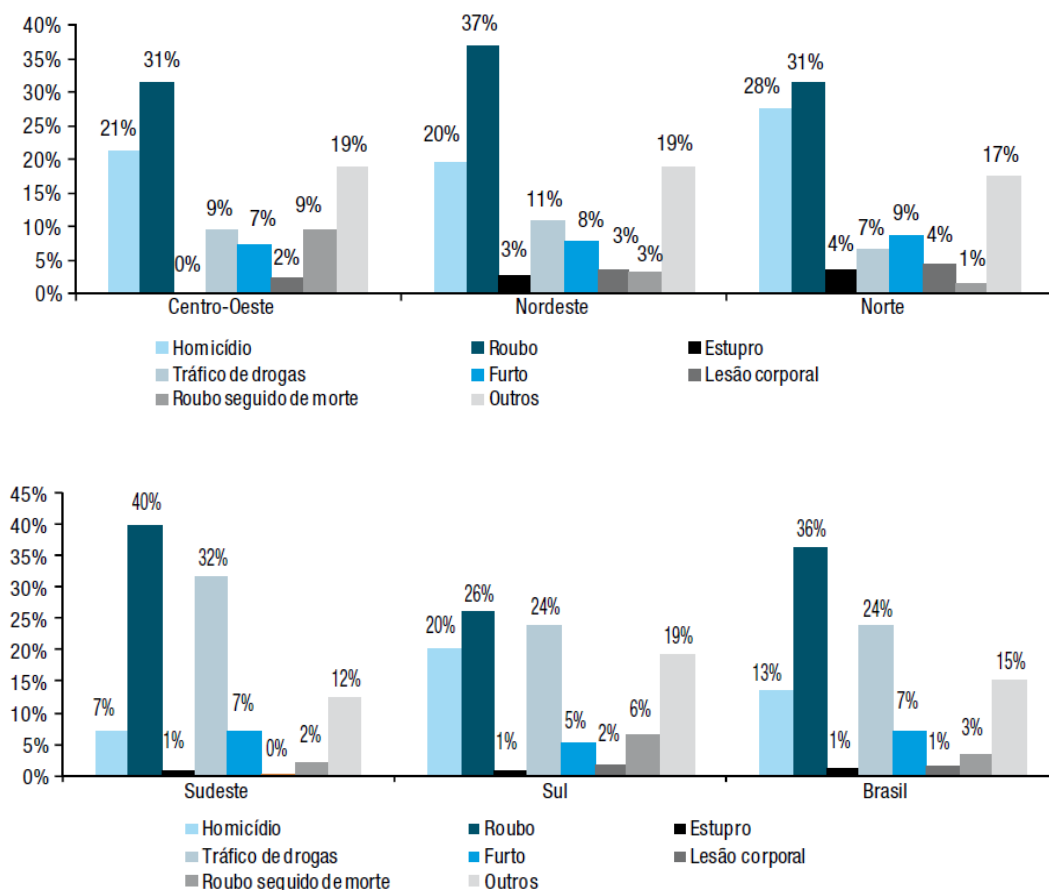
de 2010 a outubro de 2011, a fim de traçar o panorama da situação dos adolescentes internados em conflito com a lei, mais especificamente no que tange aos aspectos da estrutura física das unidades de internação, ao atendimento prestado e à forma de tramitação dos processos de execução de medida socioeducativa (CNJ, 2012).

Uma atividade que também abrangeu o realizado pelo Departamento de Pesquisas Judiciárias (DPJ/CNJ), sobre a situação das Varas de Infância e Juventude (VIJ), quando das pesquisas destinadas ao conhecimento da função jurisdicional brasileira, análises e diagnósticos dos diversos segmentos do Poder Judiciário (CNJ, 2012).

Fruto destas ações, o documento “Panorama Nacional: a execução das medidas socioeducativas de internação” demonstra que, no cenário brasileiro, percebe-se que prevalece o roubo com 36%, seguido do tráfico com 24%, sendo na região Sudeste, 40% roubo, 32% tráfico e 7% furto, conforme gráfico abaixo:

GRÁFICO 7 – Motivo da internação por região do Brasil (2012).

Gráfico 3 – Motivo da atual internação por região



Fonte: CONSELHO NACIONAL DE JUSTIÇA. Programa Justiça ao Jovem. **Panorama Nacional: a execução das medidas socioeducativas de internação.** Brasília 2012. Disponível em: <http://www.cnj.jus.br/images/pesquisas-judiciarias/Publicacoes/panorama_nacional_doj_web.pdf>. Acesso em: 10 out. 2013.

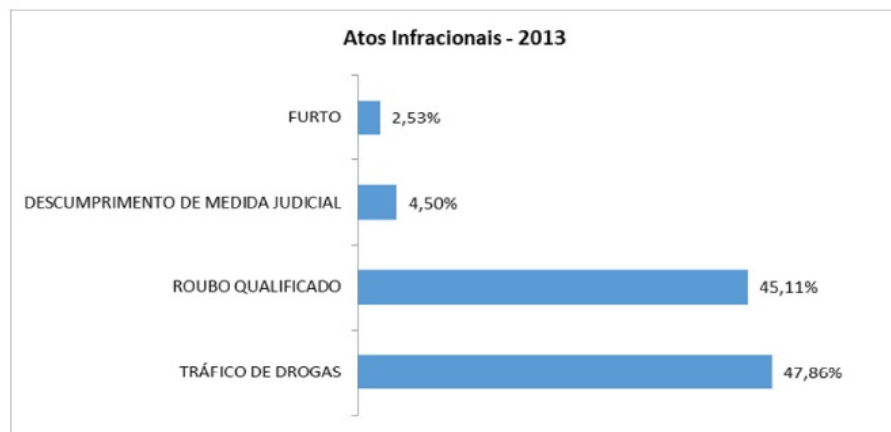
Já no Plano Decenal de Atendimento Socioeducativo do Estado de São Paulo – 2014, os números correspondem a 10.700 adolescentes internados por tráfico de drogas, 10.086 por roubo qualificado, 1.007 por descumprimento de medida judicial e 566 por furto, no ano de 2013. Também é possível constatar que, do período de 2006 a 2009, o roubo qualificado era a maior motivação da internação, passando posteriormente para o tráfico, motivo de 47,86% das internações, em 2013.

QUADRO 11 – Número de adolescentes, provenientes do meio externo, segundo ato infracional (cinco principais atos infracionais -2006 a 2013) - Estado de São Paulo.

Número de Adolescentes, provenientes do meio externo, segundo Ato Infracional (cinco principais Atos Infracionais - 2006 a 2013)								
ATO INFRACIONAL	2006	2007	2008	2009	2010	2011	2012	2013
TRÁFICO DE DROGAS	1.649	4.085	5.356	6.207	7.539	9.123	10.472	10.700
ROUBO QUALIFICADO	3.301	5.710	6.052	7.210	6.610	7.318	8.204	10.086
DESCUMPRIMENTO DE MEDIDA JUDICIAL	679	825	689	1.065	1.328	1.483	1.226	1.007
FURTO	592	1.201	1.146	1.038	842	873	669	566
TOTAL	6.221	11.821	13.243	15.520	16.319	18.797	20.571	22.359

Fonte: SÃO PAULO. Plano Decenal de Atendimento Socioeducativo do Estado de São Paulo. 2014. Disponível em: <http://www.fundacaocasa.sp.gov.br/pdf/PLANO_DECENAL_DE_ATENDIMENTO_SOCIOEDUCATIVO_DO_ESTADO_DE_SAO_PAULO_20141201.2.pdf>. Acesso em: 20 fev. 2015.

GRÁFICO 8 – Atos infracionais que motivaram a internação no Estado de São Paulo (2013).

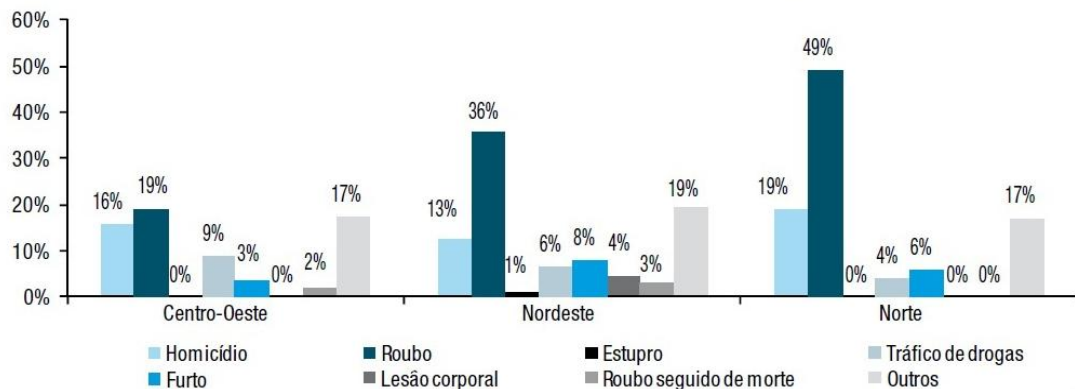


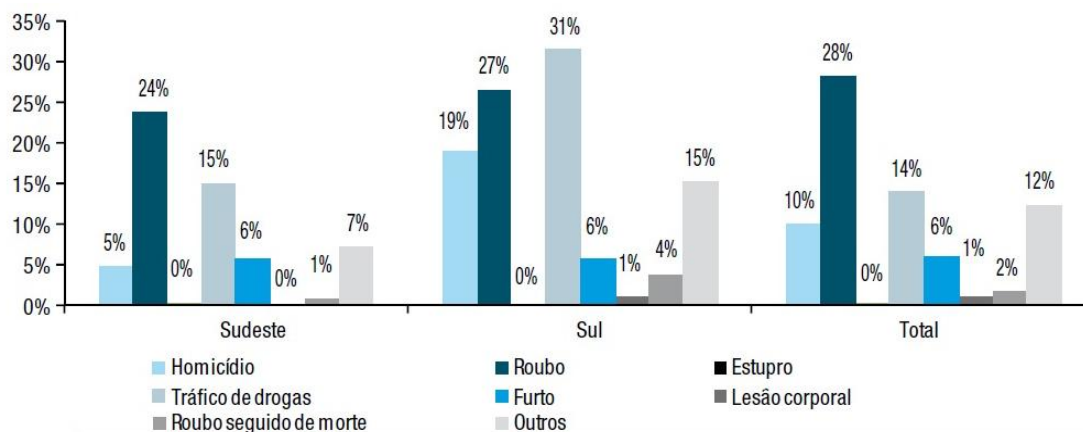
Fonte: SÃO PAULO. Plano Decenal de Atendimento Socioeducativo do Estado de São Paulo. 2014. Disponível em: http://www.fundacaocasa.sp.gov.br/pdf/PLANO_DECENAL_DE_ATENDIMENTO_SOCIOEDUCATIVO_DO_ESTADO_DE_SAO_PAULO_20141201.2.pdf. Acesso em: 20 fev. 2015.

O CNJ demonstra que, na reincidência (segunda internação), os adolescentes praticaram atos infracionais mais graves, colocando em risco não apenas o patrimônio, mas também a vida de outrem, dados presentes no gráfico que segue:

GRÁFICO 9 – Motivo da internação dos reincidentes por região do Brasil (2012).

Gráfico 6 – Ato infracional da atual internação dos reincidentes por região





Fonte: DMF/CNJ - Elaboração: DPJ/CNJ

Fonte: CONSELHO NACIONAL DE JUSTIÇA. Programa Justiça ao Jovem. **Panorama Nacional: a execução das medidas socioeducativas de internação.** Brasília 2012. Disponível em: <http://www.cnj.jus.br/images/pesquisas-judiciarias/Publicacoes/panorama_nacional_doj_web.pdf>. Acesso em: 10 out. 2013.

Revela-se a urgência de mudanças nas Políticas Públicas vigentes direcionadas aos jovens, sendo necessárias a promoção da conscientização dos riscos das drogas, a abertura de horizontes e oportunidades em diferentes setores, afastando esses adolescentes do tráfico de entorpecentes e de outras condutas infracionais.

A análise do “Cadastro de Alunos” nesta subcategoria será dividida por classe para demonstrar a duração da internação e se houve interrupção (saída da UI por cumprimento ou alteração da medida), conforme segue:

- Classe Nível 1: Total de 4 alunos;
 - aluno/interno antes do ano de 2013: 3 alunos;
 - aluno/interno no ano de 2013: 1 alunos;
- Classe Nível 2: Total de 94 (noventa e quatro) internos;
 - aluno/interno antes do ano de 2013 e classe N1: 2 alunos;
 - aluno/interno antes do ano de 2013: 31 (trinta e um), sendo que, destes, 10 (dez) saíram da internação e retornaram;
 - aluno/interno no ano de 2013: 61 (sessenta e um), sendo que, destes, 2 (dois) saíram da internação e retornaram.
- Classe Nível 3: Total de 46 (quarenta e seis) alunos;
 - aluno/interno antes do ano de 2013 e classe N2: 13 (treze), sendo que, destes, 7 (sete) saíram da internação e retornaram;

- aluno/interno antes do ano de 2013: 11 (onze), sendo que destes 2 (dois) saíram da internação e retornaram;
- aluno/interno no ano de 2013: 22 (vinte e dois).

Não há como afirmar, categoricamente, que os retornos foram por reincidência na prática de conduta infracional, pois seria necessário analisar em conjunto as informações de cada processo judicial de Execução de Medida Socioeducativa e do PIA, mas se comprova que, a cada internação, há uma ruptura no trabalho educacional, fomentando dificuldades, solidificando os estigmas e a delinquência, conforme Foucault:

O atestado de que a prisão fracassa em reduzir os crimes deve talvez ser substituído pela hipótese de que a prisão conseguiu muito bem produzir a delinquência, tipo especificado, forma política ou econômica menos perigosa – talvez até utilizável – de ilegalidade; produzir os delinquentes, meio aparentemente marginalizado mas centralmente controlado; produzir o delinquente como sujeito patologizado (FOUCAULT, 1984, p. 244).

As práticas socioeducativas e educacionais têm como desafio se desvencilhar da *épistémè* que acompanha a humanidade desde o século XVIII, rumo a um ordenamento em que as mazelas promovidas em outrem não sejam as garantias da manutenção dos poderes. Pois, o poder em Foucault (1979) é algo fluído, que não emana de um chefe, ou de uma só classe, mas que penetra muito profundamente e sutilmente em toda a trama da sociedade.

2.3.8 Condições Extracurriculares Prévias à Internação

A presente subcategoria trata das atividades extracurriculares disponibilizadas para os alunos da rede pública de ensino, frequentadas por esses adolescentes antes do período de internação. Constata-se a importância destas para o desenvolvimento do ser, assim parte do ensino das UIs abrange atividades extras à educação formal/escolar (Currículo Oficial do Estado de São Paulo), abarcando as áreas de Educação Física e Esportes, Arte e Cultura e Educação Profissional.

Os dados do “Cadastro de Alunos” apresentam as atividades extracurriculares que esses estudantes cursaram, assim como o período, apontando:

- Classe N1: Nenhum dos alunos apresenta matrículas em atividades extracurriculares, antes da internação.

- Classe N2: 5 (cinco) alunos, antes da internação, foram encaminhados, por período inferior a dois anos, para turmas de Atividades Curriculares Desportivas (ACD), nas modalidades de futsal e atletismo.

As ACDs são organizadas pela SEE/SP, à vista do que lhe representou a Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas, por meio da Instrução CENP de 23.02.2010. De acordo com o texto da Resolução SEE nº 14, de 02.02.2010, a sua estruturação considera:

[...] a importância da prática do esporte escolar como espaço de vivência de relações interpessoais, que contribuem para a ampliação das oportunidades de exercício de uma cidadania ampla e consciente; a relevância da participação de alunos em atividades esportivas competitivas e/ou recreativas, com vistas a futuras participações em campeonatos e competições de esfera estadual, nacional e internacional, como as Olimpíadas (SÃO PAULO, 2010).

Atualmente, as ACDs são regidas pelas Resoluções SEE nº 2 de 14.01.2014 e SEE nº 2 de 09.01.2015, que preveem a destinação das turmas à prática de diferentes modalidades esportivas, devendo ser desenvolvidas ao longo da semana, em horário diverso aos das aulas regulares, podendo ocorrer, inclusive, no período noturno ou aos sábados (SÃO PAULO, 2014).

Essas atividades figuram como possibilidade criativa para o envolvimento dos adolescentes.

Em análise da classe N2, constata-se, ainda, que participaram das atividades complementares, em contraturno, oferecidas pela Pastoral do Menor e da Família da Diocese de Franca, 2 (dois) estudantes, um por dois anos e o outro por um ano.

A Pastoral do Menor iniciou suas atividades na cidade de São Paulo, em 1977, tendo como missão a “promoção e defesa da vida da criança e do adolescente empobrecido e em situação de risco, desrespeitados em seus direitos fundamentais” (PASTORAL DO MENOR, 2015).

Decorrente desta, a Pastoral do Menor e da Família da Diocese de Franca - com sede na Rua Leandro Fernandes Martins, 1949, Jardim Aeroporto III, sob a presidência do padre Ovídio José Alves de Andrade - promove cursos e atendimentos a crianças e adolescentes em situação de vulnerabilidade social. O organismo tem outros locais de atendimento, nos quais oferece oficinas de

diferentes expressões de arte, cultura e esporte, para a demanda explicitada no contraturno.

Por fim, quanto aos dados da classe N3, 11 (onze) discentes possuem registros de matrículas em atividades extracurriculares, especificamente:

- 1 (um) na Pastoral do Menor;
- 5 (cinco) em ACDs (futsal e tênis de mesa);
- 1 (um) em Fundação que atende crianças de famílias de baixa renda;
- 1 (um) na Educação Profissional;
- 1 (um) Recuperação Intensiva;
- 2 (dois) Centro de Estudo de Línguas (CEL).

Os registros de Recuperação Intensiva são em Escolas Estaduais de Ensino Fundamental sob o regimento da Resolução SEE nº 93, de 8.12.2009. De acordo com a redação do preâmbulo da referida resolução, a recuperação teria como premissa:

[...] o princípio básico que fundamenta o processo de ensinar e aprender e o respeito à pluralidade dos ritmos e características dos alunos; o compromisso da escola de atender a essa pluralidade, proporcionando oportunidades diversificadas que assegurem efetivamente aos alunos condições favoráveis à superação das dificuldades encontradas em seu percurso escolar; a importância da diversidade de alternativas operacionais para o êxito dos estudos de recuperação oferecidos aos alunos (SÃO PAULO, 2009).

A previsão legal é a da recuperação propiciada em consonância com as especificidades de cada educando e com a sua trajetória escolar, sendo organizada de forma contínua, paralela e/ou ao final do ciclo, em salas de aulas, com um determinado número de alunos no contraturno das aulas regulares (SÃO PAULO, 2009).

Sobre a execução das Políticas Públicas de Recuperação de Aprendizagem, Oliveira (2012) elucida:

Para a execução das Políticas de Recuperação não se oferece um cardápio de técnicas e métodos de aprendizagem, de tempo e espaço diferenciado, diferentes possibilidades de implementação e de execução. O acontecimento vigente é somente para efeitos de normalização e de classificação. Não se construiu para este processo um novo Contrato Social de Aprendizagem que rompesse com o conformismo em não conseguir ensinar, em não ter autonomia para ensinar, em ser desviado das funções

de coordenar, avaliar em termos tradicionais padronizados, não avaliar aliando competências escolares e, mormente as competências da vida (OLIVEIRA, 2012, p. 193).

Mesmo com todos os problemas e limitações da recuperação intensiva oferecida pela Rede Estadual de Ensino, disponibilizou-se a atividade antes da internação a um dos discentes em questão.

Quanto ao curso de língua estrangeira, nos dois casos o escolhido foi o espanhol, cursado no Centro de Estudo de Línguas (CEL). O CEL é um programa da Secretaria de Estado da Educação de São Paulo, que teve início com o Decreto nº 27.270, de 10.08.1987, sendo alterado pelo Decreto nº 54.758, de 10.09.2009 e que atualmente também é regido pela Resolução SEE nº 44, de 13.08.2014.

O Centro constitui-se em uma unidade de ensino vinculada a uma Escola Estadual, administrativa e pedagogicamente, e destina-se a atender alunos matriculados no Ensino Fundamental ou Médio, que se encontrem com frequência regular na escola vinculadora ou em qualquer outra escola da rede pública de ensino (SÃO PAULO, 1987).

Quanto à anotação de que um dos alunos, por um ano letivo, tenha cursado Educação Profissional de Logística, este se deu em escola de ensino tecnológico em Franca, pertencente à Secretaria de Desenvolvimento Econômico, Ciência, Tecnologia e Inovação do Estado de São Paulo, atuando ambas as entidades em convênio.

Mesmo o artigo 4º do ECA preconizando que haja contato com atividades diferenciadas, sejam de arte, cultura, esporte e/ou lazer, é indubitável, que o número de alunos que vivenciaram as “atividades extracurriculares” oferecidas além das aulas do Currículo Oficial do Estado foi mínimo, atingindo 11,11% do total dos 144 (cento e quarenta e quatro) alunos/internos em análise.

É um levantamento, pois que autoriza ressaltar a relevância das atividades extracurriculares, em cursos que promovam a ampliação do conhecimento, como meio de retardar/obstar a prática da conduta infracional, evitando/minimizando as internações, e solidificando a trajetória escolar e de vida: desconstrutor de uma ordem negativa para o aluno específico e, promissor para mudanças. Antecipar e prolongar uma boa educação é *épistémè* para um *solo positivo* de moral (FOUCAULT, 1986).

2.3.9 Programa Bolsa Família

O “Programa Bolsa Família” consiste em uma transferência direta de renda às famílias em situação de pobreza e de extrema pobreza no Brasil integrando o Plano “Brasil sem Miséria” do Governo Federal (BRASIL, 2014). Criado pela Lei Federal nº 10.836, de 09 de janeiro de 2004 e regulamentado pelo Decreto nº 5.209 de 17 de setembro de 2004, segundo o Ministério de Desenvolvimento Social ele:

[...] possui três eixos principais: a transferência de renda promove o alívio imediato da pobreza; as condicionalidades reforçam o acesso a direitos sociais básicos nas áreas de educação, saúde e assistência social; e as ações e programas complementares objetivam o desenvolvimento das famílias, de modo que os beneficiários consigam superar a situação de vulnerabilidade (BRASIL, 2014).

Para que as famílias recebam o benefício, há uma série de requisitos a serem preenchidos, entre eles a renda “per capita”, a ausência de trabalho infantil, a agenda de saúde e a matrícula/frequência escolar. Do total dos 144 (cento e quarenta e quatro) alunos/internos em análise, 38 (trinta e oito) estão cadastrados no Programa, perfazendo 26,38% de beneficiários.

O Bolsa Família não atinge a todos os alunos/internos, mas somente a uma parcela, como explicitado, autorizando dizer que cometem infração mesmo aqueles jovens os quais não estão no limiar extremo de pobreza, a qual por si só não explicaria a causa para o internamento.

Fenômeno semelhante ao apontado nesta pesquisa na subcategoria “Cor” ocorre quanto à pobreza, pois se constrói e nutre *verdade* por meio dos enunciados proferidos em diversos ambientes sociais, consolidando a exclusão, a qual se fortalece pelos dizeres de que a pobreza deve ser combatida por meio da disciplina, pois ela “aumenta as forças do corpo (em termos econômicos de utilidade) e diminui essas mesmas forças (em termos políticos de obediência)” (FOUCAULT, 1984, p. 127).

Alimentam-se, assim, as engrenagens das esferas de poder de técnicas para aprofundar a *sujeição*.

2.4 Condições Estruturais e Legais

A Fundação CASA mantém e administra o CAIP de Franca em gestão compartilhada com a Pastoral do Menor e da Família da Diocese de Franca, abrigando os adolescentes apreendidos e em internação provisória, promovendo a estes educação fundamentada no currículo estadual (formal), atividades de arte e cultura, saúde, atendimento psicossocial e esportes (SÃO PAULO, 2014).

Em sua estrutura existe a Superintendência Pedagógica responsável por quatro áreas: Ensino Formal ou Escolar, Educação Física e Esportes, Arte e Cultura e Educação Profissional, sendo que cada uma dessas áreas possui um educador responsável (SÃO PAULO, 2014).

As atividades das duas últimas são coordenadas pela Pastoral do Menor, por meio de parceria, assim, a organização recebe um repasse do governo do Estado, para as despesas e contratações (psicólogos, assistentes sociais, professores de cursos profissionalizantes, entre outros), de acordo com a quantidade de internos e, em contrapartida, oferece os serviços psicossocial, socioeducativo e de saúde.

O Plano Decenal de Atendimento Socioeducativo informa ser de responsabilidade dos parceiros da Gestão Compartilhada a organização dos cursos a serem oferecidos e ainda comunica:

No Centro de Internação, é possível o desenvolvimento de cursos de qualificação profissional básica, organizados em 10 Arcos Ocupacionais perfazendo um total 88 tipos de cursos a serem ofertados os quais devem ter duração mínima de 45 horas. Os cursos são ministrados por parceiros contratados que devem executar os princípios que regem o Programa de Educação Profissional da Fundação Casa. Todos os cursos devem ser orientados pela trimestralidade, prever planejamento e certificação. Aqui, assim como na escolarização, oportunizamos aos jovens que já tenham concluído o ensino médio acesso aos programas e seleções públicas para o ensino técnico e superior. A inserção dos adolescentes em atividades pedagógicas deve ser orientada inicialmente pelo diagnóstico polidimensional iniciado na CIP e, posteriormente, pelas repactuações de metas do PIA (SÃO PAULO, p. 48 e 49).

A Fundação CASA – “Arcebispo Dom Hélder Câmara”, além dos cursos promovidos através da Pastoral do Menor, conta com outras parcerias arregimentadas pela Organização Não Governamental (ONG), no intuito de promover a ressocialização dos internos, como exemplo o trabalho junto ao Serviço

Nacional de Aprendizagem Industrial (SENAI) “Márcio Bagueira Leal”. Porquanto, a pesquisa se concentra na educação formal ou escolar, a qual esta categoria apresentará.

2.4.1 A organização curricular

A participação direta da SEE/SP no processo educacional dos internos contou com regulamentação da Resolução nº 61, de 14.04.1998, que em seu artigo 1º, autorizou a organização e o funcionamento de classes de cursos supletivos correspondentes aos Ensinos Fundamental e Médio para o atendimento às necessidades de escolaridade dos adolescentes da, à época, FEBEM.

A vinculação da Secretaria com a instituição adveio por força do Decreto nº 47.567, de 01.01.2003; posteriormente, a Resolução SEE nº 109, de 13.12.2003, detalhou a forma de atendimento escolar aos privados de liberdades, com a criação e instalação de classes de Ensino Fundamental e Médio regular e de Educação de Jovens e Adultos vinculadas às escolas estaduais, da qual se destacam as previsões dos artigos 3º ao 5º, que seguem:

Artigo 3º - O trabalho pedagógico a ser desenvolvido nas Unidades de Internação Provisória (UIPs) e nas Unidades de Internação da Febem terá características próprias em conformidade com a especificidade do atendimento.

Artigo 4º - Nas Unidades de Internação Provisória (UIPs), a escolarização dar-se-á por meio do Projeto Educação e Cidadania que garante uma organização curricular diferenciada, atendendo o caráter transitório do aluno em situação de internação provisória.

§ 1º - O Projeto referido terá como eixos norteadores, Cidadania, Ética, Identidade, desenvolvido na seguinte conformidade:

I - cinco temas escolares:

- a) Justiça e cidadania;
- b) Educação - ponte para o mundo;
- c) Família e relações sociais;
- d) Saúde - uma questão de cidadania;
- e) O trabalho em nossas vidas;

II - dez oficinas culturais:

- a) Artes Visuais e Cênicas;
- b) Conto;
- c) Jogos da Vida;
- d) Correspondência;
- e) Educação Ambiental;
- f) Hora de se mexer;
- g) Jornal;
- h) Música e Movimento;

i) Poesia;

j) Ponto de Encontro.

§ 2º - A metodologia utilizada deverá atender a essa proposta curricular específica com ênfase em Projetos de Trabalho que tratem de temas de caráter reflexivo e subtemas com finitude em cada dia.

§ 3º - A avaliação será diagnóstica e processual com registros diários, organizados em portfólio, e esses registros constituir-se-ão em elementos indicativos das condições escolares a serem consideradas na continuidade de estudos.

§ 4º - O agrupamento de alunos será desseriado, obedecido o limite de 15 (quinze) alunos por turma.

Artigo 5º - Nas Unidades de Internação (UI), a escolarização dar-se-á por meio de ensino regular, classes de aceleração, educação de jovens e adultos ou projetos específicos que atendam às características próprias da clientela.

Parágrafo único - O currículo desenvolvido por meio de projetos específicos será considerado para efeito de continuidade de estudos do aluno (SÃO PAULO, 2003).

Encontra-se vigente a previsão legal para uma organização curricular diferenciada por meio do “Projeto Educação Cidadania”, que considera o caráter transitório do aluno em situação de internação provisória, pautando o ensino em eixos norteadores (Cidadania, Ética e Identidade) com cinco temas escolares.

Ainda sob a responsabilidade da SEE/SP, foi instituído, por meio da Resolução SEE nº 15, de 03.02.2010, o Projeto “Revitalizando a Trajetória Escolar”, no qual a organização curricular foi estruturada em blocos semestrais, com duração de 100 (cem) dias letivos, em níveis correspondentes aos cinco anos iniciais do EF, com duração de até 4 anos letivos; anos finais do EF, com duração de até 4 anos ou 8 semestres e 3 séries do EM, com duração de até 3 anos ou 6 semestres.

Cauê Nogueira de Lima (2010) observa que o modelo escolar a ser aplicado se baseia no Exame Nacional para a Certificação de Competências de Jovens e Adultos (ENCCEJA), com organização curricular de estrutura semestral.

A partir da Resolução SEE nº 06, de 28.01.2011, a organização passou para anos/séries, com duração de, no mínimo, 200 (duzentos) dias, sendo adotados o Ciclo I, correspondente aos 5 anos ou às 4 séries iniciais do EF, com duração de 5 anos letivos; Ciclo II, correspondente aos 4 anos/séries finais do EF, com duração de 4 anos letivos e o EM com 3 séries em 3 anos letivos.

O Plano Decenal de Atendimento Socioeducativo do Estado de São Paulo preceitua que o currículo e as atividades disponibilizadas, quando em liberdade, serão os oferecidos em ambiente de internação, conforme segue:

Assim, como todo aluno da rede estadual os jovens privados de liberdade participam dos Programas Oficiais: ENEM, PROUNI, SISU, ENCCEJA, OBMEP etc. As oficinas de Arte e Cultura são organizadas trimestralmente permitindo que os adolescentes tenham acesso às mais variadas linguagens e formas de expressão artísticas, assim como, a Educação Física e Esporte que tem ampliadas possibilidades de aprofundamento dos conhecimentos na cultura corporal do movimento e treinamentos em suas diversas modalidades esportivas (SÃO PAULO, 2014, p. 47 e 48).

Observa-se que se encontram vigentes os Projetos “Educação e Cidadania” e “Revitalizando a Trajetória Escolar”, que se diferenciam em suas práticas, pois o primeiro visa adequar o atendimento à característica da provisoriedade da internação, enquanto o segundo se molda conforme a organização curricular da rede estadual de ensino.

A preocupação desta pesquisa é esse caráter provisório, como já detalhado em “Registros Esbulhados”, pois se trata de uma condição incontinua para o interno, diante do real objetivo da medida socioeducativa, em tese, o retorno ao convívio social, sendo necessário repensar as práticas pedagógicas.

Insistir nas continuidades do Currículo Oficial nos moldes das atividades do “Caderno do Aluno” é forçosamente querer incutir, nos meios social e educacional, uma impressão ilusória de continuidade com o externo, visto que a ruptura física e emocional já foi promovida. Assim, melhores resultados poderiam ser obtidos com o ensino em módulos, conforme será prelecionado.

2.4.2 O modelo pedagógico

As UIs possuem a estrutura organizacional da educação formal e contam também com o modelo pedagógico para a orientação do trabalho de ressocialização, dentre estes os praticados são: o Modelo Pedagógico Contextualizado (MPC), o Modelo Comunidade Terapêutica/ Day top e o Modelo Pedagógico Tradicional (LIMA, 2010).

O MPC encontra-se vigente no CAIP de Franca e segue o processo intereducativo do modelo pedagógico amigoniano¹, escrito por Gerardo Bohórquez Mondragon, ex-padre dessa congregação.

Em apertada síntese de Marina Almeida (2010) e Gerardo Mondragon (2009), pode-se atestar que o MPC é composto por fases, sendo elas: 1ª fase/ Motivação: período de 45 dias em que o adolescente passará por consultas (médicos e psicólogos), analisando seu histórico de vida junto com membros da família, elaborando um diagnóstico polidimensional; 2ª fase/Reconhecimento: período de aproximadamente 12 semanas que visará levar o jovem a compreender que é, ao mesmo tempo, sujeito de direitos e de deveres, através da vivência da internação; 3ª fase/Aprofundamento: o adolescente permanece interno e dá continuidade à conscientização dos seus atos, como também participa de Oficinas e recebe orientação vocacional; 4ª fase/Projetos de Vida: o adolescente realiza visitas externas à família, participa de cursos e é estimulado a procurar trabalho; e 5ª fase/República: os adolescentes permanecem em uma casa inserida na comunidade, ou seja, fora da UI, saem para trabalhar e retornam à noite.

De acordo com os seus implementadores, a adoção desse modelo tem como eixos a integração do adolescente na sociedade, através do uso dos serviços públicos e de parcerias, como também busca estimular a reflexão dos internos à medida que vão percorrendo as fases que lhes são propostas e pertencentes ao seu PIA (LIMA, 2010).

Enquanto percorrem as referidas fases, os internos frequentam obrigatoriamente as aulas do Currículo Oficial.

2.4.3 O material

¹ Congregação Amigoniana ou Congregación de Religiosos Terciarios Capuchinos de Nuestra Señora de los Dolores, fundada por Dom Luis Amigó e Ferrer, em 1889, tendo como um dos propósitos trabalhar na reeducação de adolescentes privados de liberdade.

O sistema metodológico vigente no Estado de São Paulo se faz por padronização, aplicando-se o “Ler/Escrever”, no Ciclo Inicial (1º ao 5º anos) e o “São Paulo Faz Escola” nos Ciclos Intermediário e Final (Ensino Fundamental e Médio).

O uso de um material padrão acaba se tornando um paradoxo, pois mesmo que busque minimizar os problemas decorrentes da rotatividade dessa população de alunos, ele exige atenção e engajamento redobrados dos professores às retomadas individuais, por não haver garantia de que isso ocorra, compromete-se o aprendizado.

Por meio da análise empreendida diretamente ao teor desse material, deduz-se que este pode ser considerado como inibidor da iniciativa e criatividade do docente. Por outro lado, revela-se salutar ao auxiliar os professores inexperientes, contratados para tal exercício, por serem os únicos que se sujeitam a lecionar em instituições de internação.

Ainda é relevante destacar que as atividades propostas são incompatíveis com o cotidiano dos adolescentes em cerceamento de liberdade, pois enfatizam diálogos com familiares, elaboração de e-mail, estudos em grupo, pesquisas em bibliotecas, recomendação de excursões, filmes, músicas e livros.

Esses são alguns dos problemas que saltam de pronto quanto à análise da adoção do material didático, e das dificuldades que os docentes alegam enfrentar.

Michel Foucault destaca a apropriação por parte da escola das técnicas da disciplina:

A organização de um espaço serial foi uma das grandes modificações técnicas do ensino elementar. Permitiu ultrapassar o sistema tradicional (um aluno que trabalha alguns minutos com o professor, enquanto fica ocioso e sem vigilância o grupo confuso dos que estão esperando). Determinando lugares individuais, tornou possível o controle de cada um e o trabalho simultâneo de todos. Organizou uma nova economia do tempo de aprendizagem. Fez funcionar o espaço escolar como uma máquina de ensinar, mas também de vigiar, de hierarquizar, de recompensar (FOUCAULT, 1984, p. 134).

A padronização remete a escola para a realidade do controle, principalmente, quando o material didático sequer foi elaborado para a demanda de alunos a ser atendida. Não se trata de deixar os profissionais sem um currículo norteador, mas, ao insistir em adotar o Oficial vigente, distanciam-se alunos e professores de um ensino libertador, direcionando-os aos treinamentos e aos recursos para o *bom adestramento* (FOUCAULT, 1984).

2.4.4 O docente

O ato de vincular o ensino formal à SEE/SP trouxe o professor da Rede Estadual de Ensino à Fundação CASA, e, sobre tal profissional, cabe uma reflexão de seu perfil, formação e mentalidade.

Inicialmente, sua presença no ambiente de internação foi um avanço face à figura do Agente de Segurança e/ou de servidores da Secretaria de Administração Penitenciária (SAP), sendo, estes últimos, funcionários sem licenciatura, os quais limitavam-se os conhecimentos de conteúdos, metodologias e docência, agindo, assim, precariamente.

A Resolução SEE nº 06/2011 define os critérios a serem preenchidos pelos docentes para lecionarem na Instituição, conforme artigo 7º e parágrafos:

Artigo 7º - Atendidas as diretrizes do processo de contratação, habilitação/qualificação profissional e atribuição de classes/ aulas de Projetos, estabelecidas pela Pasta, as aulas previstas nas matrizes curriculares da UI serão atribuídas por disciplina ou, quando necessário, por área de estudos, pelo diretor da escola vinculadora, aos professores que, além da inscrição no processo regular anual de atribuição de classes e aulas, tenham efetuado inscrição específica, atendendo ao edital de convocação e sido credenciados em processo elaborado conjuntamente pela Gerência Escolar da Fundação CASA e pela Diretoria de Ensino, em que se inclua, como componente obrigatório, a entrevista do professor, na qual precisará conseguir aprovação.

§ 1º - Na ausência de professores credenciados, as aulas poderão, excepcionalmente, ser atribuídas a professores devidamente inscritos apenas no processo regular de atribuição de classes e aulas, desde que atendam às demais normas de atribuição.

§ 2º - No caso previsto no parágrafo anterior, o professor não será dispensado da aprovação em entrevista, conforme previsto no caput deste artigo.

§ 3º - Atendidas às exigências de classificação e formação profissional, a atribuição dar-se-á na seguinte conformidade:

1 - no Ciclo I do Ensino Fundamental, a portadores de diploma de licenciatura plena em Pedagogia ou de curso Normal Superior com habilitação em Magistério das Séries Iniciais ou a portadores de diploma de nível médio com habilitação em Magistério.

2 - no Ciclo II do Ensino Fundamental e no Ensino Médio, a portadores de diploma de licenciatura plena na disciplina do currículo do Ensino Fundamental/Médio, nos termos da legislação específica ou, tratando-se de área de estudos, para uma das disciplinas que a integram, observado o disposto na presente resolução.

§ 4º Na ausência de candidatos devidamente habilitados, as aulas poderão ser atribuídas a docentes e candidatos que sejam qualificados, em conformidade com as disposições da resolução que regulamenta o processo anual de atribuição de classes/aulas do ensino regular.

§ 5º – Tratando-se de atribuição por área, as aulas da área de Linguagens e Códigos deverão ser atribuídas preferencialmente ao professor portador de

licenciatura plena em Letras, com habilitação em Língua Estrangeira Moderna, que ficará, nesse caso, responsável pela docência dos demais componentes da área, à exceção de Educação Física, cujas aulas deverão ser atribuídas ao portador de licenciatura plena na disciplina (SÃO PAULO, 2011).

O texto de lei elucida que o professor interessado em lecionar neste projeto da Pasta deve passar por processo de credenciamento, elaborado pela Gerência Escolar da Fundação CASA e Diretoria de Ensino, sendo obrigatória a entrevista.

Entretanto, permite a possibilidade de o trâmite ser nos moldes do processo anual de atribuição de classes/aulas do ensino regular; quando assim ocorre, o docente que leciona na Instituição não passa por entrevista, prevalecendo àquele que não conseguiu ter atribuídas classes/aulas em escolas de sua preferência. Este, por sua vez, adere ao que acredita ser a última opção de trabalho, trazendo consigo uma complexa mentalidade.

A definição linguística de mentalidade é pensamento (FERREIRA, 2001), mas a definição adotada aqui se remete à vertente histórica, que aborda o cotidiano, escapando aos sujeitos históricos, por ser revelador do conteúdo impessoal do seu pensamento. (CAMPOS, 2011).

Segundo Roger Chartier (1990, p. 41), as mentalidades seriam aquilo que rege os indivíduos, sem que eles percebam, e atua no âmbito coletivo, enquanto as ideias se pautam nos estudos do indivíduo. A sociedade partilha de conteúdos de pensamentos, interiorizados nos indivíduos, não necessitando explicitá-los.

Michel Foucault ilumina a engrenagem das falas e das verdades presentes na sociedade e suas extensões, a seguir:

Cada sociedade tem seu regime de verdade, sua “política geral” de verdade: isto é, os tipos de discursos que ela acolhe e faz funcionar como verdadeiros; os mecanismos e as instâncias que permitem distinguir os enunciados verdadeiros dos falsos, a maneira como se sanciona uns e outros; as técnicas e os procedimentos que são valorizados para a obtenção da verdade; o estatuto daqueles que têm o encargo de dizer o que funciona como verdadeiro (FOUCAULT, 1979, p. 12).

O docente não tem como se desvencilhar dessa sociedade e do seu regime por estar inserido neste, bem como por possuir seu encargo nesse ordenamento vigente.

Ao se conscientizar do aspecto exposto, verifica-se através da análise da Resolução SEE nº 06/2011, artigo 3º, “caput”, que o domínio da Língua Portuguesa

e da Matemática é o principal foco do trabalho com os internos, mas faltam estrutura e capacitação dos profissionais em desenvolver um ensino, que promova a superação de deficiências severas, paralelamente, ao estudo das demais disciplinas do Currículo Oficial.

Relatos de educadores, em reuniões pedagógicas semanais, trazem queixas fundamentadas no fato de que os alunos/internos se encontram matriculados no Ciclo II, porém suas habilidades e competências leitora e escritora não superam aquelas atribuídas ao Ciclo I.

Uma possível alternativa para esse problema seria a retomada dos estudos junto às turmas de Ciclo I, mas há entraves na promoção de um retorno, por não existir uma sala de aula organizada por Pedagogo e/ou docente com experiência em deficiência de aprendizagem e alfabetização.

Ao mais, essas salas de aulas são instituídas conforme a demanda de alunos/internos, ou seja, se existirem adolescentes a serem matriculados no Ciclo I, organiza-se a classe para atendê-los, e a confere para o docente seguindo-se os critérios de atribuição já apresentados.

Caso não haja demanda para o Ciclo I, ou com a saída dos discentes neste matriculados, mesmo que existam aqueles em Ciclo II necessitados de apoio pedagógico, devido às extremas defasagens, não tem um fundamento legal para o funcionamento de salas de alfabetização.

Com o intuito de superar esta dificuldade, a referida Resolução SEE nº 06/11, determinou em seu artigo 5º:

Artigo 5º - Caso a unidade não venha a constituir classe com alunos dos anos/séries iniciais do Ciclo I do Ensino Fundamental, poderá ser atribuído a um docente portador de licenciatura plena em Pedagogia, preferencialmente com habilitação em Magistério das Séries Iniciais, um total de 10 (dez) aulas semanais, acrescidas de 2 (duas) HTPCs, a fim de, a título de recuperação paralela, assegurar o domínio da competência leitora e escritora a alunos que ainda não a detenham (SÃO PAULO, 2011).

O artigo foi alterado com a Resolução SEE nº 06, de 19.01.2012, passando para a redação subsequente:

Artigo 5º - Caso a unidade escolar não venha a constituir classe com alunos de séries/anos iniciais do Ciclo I do Ensino Fundamental, poderá ser atribuído a um docente portador de licenciatura plena em Pedagogia, preferencialmente com habilitação em Magistério das Séries Iniciais, aulas em quantidade correspondente à da carga horária da Jornada Reduzida de

Trabalho Docente, a fim de assegurar o domínio da competência leitora e escritora a alunos que ainda não a detenham (SÃO PAULO, 2012).

A alteração do texto o adequou à legislação vigente, referente à Jornada de Trabalho de Magistério, mas a essência permaneceu inalterada, uma vez que substituiu “10 (dez) aulas semanais, acrescidas de 2 (duas) HTPCs, a fim de, e a título de recuperação paralela”, por “Jornada Reduzida de Trabalho Docente”.

A Jornada Reduzida corresponde a 9 (nove) aulas com alunos, 2 (duas) Aulas de Trabalho Pedagógico Coletivo na Escola (ATPCs) e 3 (três) Aulas de Trabalho Pedagógico em Local de Livre Escolha (ATPLs), conforme Resolução SEE nº 8, de 19.01.2012 (SÃO PAULO, 2012).

O cerne do dilema está na dificuldade de encontrar profissional com essas características e inscrito para participar da atribuição de aulas para a Fundação CASA. O Professor de Educação Básica (PEB) busca concorrer no processo de atribuição de classes/aulas, com o objetivo de lecionar em salas do Ciclo I ou II, nas quais os alunos estão na faixa etária correspondente (menor defasagem idade/série) e com carga horária de 30 (trinta) aulas semanais, mais ATPCs e ATPLs, o que lhe assegura maior ordenado e não ministrar aulas em UIs.

Mesmo se fosse possível encontrar um docente portador de licenciatura plena em Pedagogia e/ou com habilitação em Magistério das séries iniciais interessado, há de se questionar: dez aulas semanais, a título de recuperação paralela, como proposto na resolução anterior, conjuntamente às metodologias de ensino ministradas até então, conseguiriam promover o domínio de competências leitora e escritora a esses alunos?

A resolução ora vigente não menciona o termo recuperação paralela, mas a equipe pedagógica da UI junto à escola vinculadora, associado ao docente que teve atribuída essa jornada, teriam que planejar e executar um trabalho coeso, com o propósito de não recair em práticas de disciplina e *normalização*.

Observa-se que a pedagogia só consegue auxiliar o indivíduo a superar suas limitações, a compreender e refletir acerca de sua condição humana, bem como os caminhos que deseja percorrer promovendo práticas que o tornem cômico da *mecânica do poder*, sobre a qual Foucault afirma:

Mas quando penso na mecânica do poder, penso em sua forma capilar de existir, no ponto em que o poder encontra o nível dos indivíduos, atinge

seus corpos, vem se inserir em seus gestos, suas atitudes, seus discursos, sua aprendizagem, sua vida quotidiana (FOUCAULT, 1979, p. 131).

Evidencia-se que, aos docentes, cabe conscientizarem-se de sua função nesta *mecânica de poder*, para assim a seguir ou a questionar, em prol da libertação pelo saber, mas, para tanto, faz-se urgente o oferecimento prévio de formação específica para lecionarem nas classes de UIs e trabalharem com essa demanda de educando.

Por fim, alerta-se para o fato de que essa preparação deve abranger todos os profissionais da educação (professores, gestores de escola, agentes de organização escolar e outros), posto que as medidas socioeducativas não se resumem à internação, assim, alguns adolescentes as cumprem sem que esses profissionais sequer tomem conhecimento e os auxiliem em fase tão decisiva da vida.

CAPÍTULO 3 A PROPOSIÇÃO

As informações obtidas nos levantamentos, planificações e análises dispostas nos Capítulos 1 e 2 conduziram a pesquisa para a proposição de aplicações e adequações às Políticas Públicas Educacionais vigentes.

Neste Capítulo, o texto organizar-se-á em sínteses pontuais do então apresentado nas categorias e subcategorias, seguido de proposição correspondente, conforme segue:

1- O Plano Decenal de Atendimento Socioeducativo – 2014 estabelece 72 (setenta e duas) metas, a fim de “propor direções para o fortalecimento dos programas de atendimento para a garantia do princípio da proteção integral em todas as medidas socioeducativas” (SÃO PAULO, 2014, p. 9), adiante:

Desta feita as metas estabelecidas deverão contribuir para a elaboração do Plano Plurianual – PPA, Lei de Diretrizes Orçamentárias e Lei Orçamentária Anual, durante a vigência deste Plano, a fim de garantir sua execução e financiamento onde houver a necessidade.
[...]

Desta forma apresentam-se 72 metas na perspectiva decenal para o Estado de São Paulo, as quais foram distribuídas de forma trienal para coincidir com o processo de avaliação do Plano como previsto pelo SINASE. Estão distribuídas da seguinte forma:

-Prazo Curto - ações a serem desenvolvidas de 2014 à 2017
-Prazo Médio - ações a serem desenvolvidas de 2018 à 2020
-Prazo Longo - ações a serem desenvolvidas de 2021 à 2024 (SÃO PAULO, 2014, p. 97).

Das metas propostas, apenas 9 (nove) estão relacionadas diretamente à educação, sendo estas reorganizadas nos quadros abaixo:

QUADRO 12 – Recorte do quadro: Metas na perspectiva decenal para o Estado de São Paulo

EIXO: PROMOÇÃO E GARANTIA DE DIREITOS		PRAZO			INSTÂNCIAS DE ARTICULAÇÃO
OBJETIVO	META	Curto	Médio	Longo	
DISTANCIAMENTO DE ADOLESCENTES E JOVENS DO SISTEMA SOCIOEDUCATIVO	1-Assegurar a continuidade, bem como criação de novos programas, planos, projetos e ações que visem a proteção, autonomia e preparo dos alunos da rede de educação para exercer seus direitos de cidadania.		X		SEE/CASA/SEDS
	2-Fortalecer a abordagem curricular com temas transversais e transdisciplinares sobre as questões da adolescência, vulnerabilidade social, atos infracionais e direitos humanos.		X		SEE/CASA/SEDS
	3-Estimular a promoção da gestão democrática nas escolas, do protagonismo juvenil e da mediação de conflitos na perspectiva restaurativa.	X			SEE/CASA/SEDS

EIXO: QUALIFICAÇÃO DAS AÇÕES DO SISTEMA SOCIOEDUCATIVO		PRAZO			INSTÂNCIAS DE ARTICULAÇÃO
OBJETIVO	META	Curto	Médio	Longo	
PROMOÇÃO DO REORDENAMENTO DO SISTEMA SOCIOEDUCATIVO	29-Intensificar a formação continuada de gestores e docentes da rede oficial de educação na perspectiva dos Direitos Humanos, incentivando a pesquisa na área socioeducativa.		X		SEE/ SEDS/CASA
	30-Promover a formação continuada de educadores e gestores da Secretaria de Estado da Educação que atuam no meio fechado e semiliberdade e Aberto.		X		CASA/SEDS/SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO

EIXO: IMPLEMENTAÇÃO DE AÇÕES INTER E INTRAGOVERNAMENTAIS		PRAZO			INSTÂNCIAS DE ARTICULAÇÃO
OBJETIVO	META	Curto	Médio	Longo	
EFETIVAÇÃO DA INTERSETORIALIDADE	51-Fomentar intercooperação com a Secretaria Estadual de Educação para aproximação dos bancos de dados.	X			SEE/ COORDENAÇÃO ESTADUAL/SEDS
	53-Atualizar o Projeto Educação e Cidadania (PEC) e revisão do Projeto Revitalizando a Trajetória Escolar.	X			CASA/SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO
	55-Estabelecer articulação entre Estado e municípios para garantir a matrícula automática na rede de ensino, mediante estabelecimento de fluxo, para 100% dos adolescentes em cumprimento de medidas socioeducativas em meio aberto e egressos do Sistema.	X			CASA/SEDS/ COORDENAÇÕES MUNICIPAIS/SECRETARIA ESTADUAL E MUNICIPAIS DE EDUCAÇÃO
	58-Viabilizar a oferta de cursos de formação continuada pela Rede Nacional de Formação.	X	X	X	SEE/MEC/CASA/SEDS

Fonte: SÃO PAULO. Plano Decenal de Atendimento Socioeducativo do Estado de São Paulo. 2014. Disponível em:

<http://www.fundacaocasa.sp.gov.br/pdf/PLANO_DECENAL_DE_ATENDIMENTO_SOCIOEDUCATIVO_DO_ESTADO_DE_SAO_PAULO_20141201.2.pdf>. Acesso em: 20 fev. 2015

Observa-se, pela leitura, a previsão de rever o “Projeto Revitalizando a Trajetória Escolar”, contudo não há indícios da necessária reestruturação, reorganização e rupturas no modo em que está sendo ministrado o ensino formal dentro da Fundação CASA.

Proposta – Trabalhar mudanças sobre o conceito de internação, compreendido erroneamente como sinônimo de aprisionamento, bem como nos conceitos de ensino aprendizagem e de homem, dos quais emanarão as Políticas Públicas Educacionais e de Ressocialização. Ou seja, a construção de nova verdade.

2- A Lei nº 8.069/90 (ECA), no artigo 124, inciso XI e a Lei nº 12.852/13 (Estatuto da Juventude), no artigo 3º, inciso XI, possuem a previsão do direito à escolarização e profissionalização quando os adolescentes encontram-se internados

em Instituição competente, também preconizam o estímulo à reinserção social e laboral, por meio de oportunidades de estudo e trabalho.

O ECA também elege o princípio da brevidade (execução no menor tempo possível), através de reavaliação periódica a cada seis meses, como característica da medida socioeducativa de internação, promovendo-se, assim, descompassos com a adoção de um currículo organizado em série/ano, visto que, na maioria das vezes, os conteúdos previstos serão interrompidos ou não trabalhados em decurso do tempo.

Proposta – Organizar um currículo com terminalidade modular para o sistema de internação, voltado ao estímulo e desenvolvimento de habilidades e competências, permitindo a certificação de conclusão de módulos, e, após vencido todo o percurso, o certificado de conclusão final.

3- A transposição de uma Política Pública centralizada e padronizada dos cursos regulares não se aplica a um universo de alunos/internos possuidores de um histórico de vida escolar conturbado e desprovido dos recursos necessários para a superação das limitações e carências das esferas físicas, psíquicas e emocionais.

Em consonância com David e Oliveira (2014), ressalta-se a necessidade da ruptura com o currículo vigente, dada sua amplitude e desconexão com aspectos primordiais das habilidades (leitora, escritora e matemática), decorrente de uma aplicação engessada de suas práticas. Há uma inconsistência entre a brevidade da duração da medida socioeducativa de internação face à adoção de um currículo ano/série, com previsões de atividades e avaliações bimestrais e anuais.

Proposta – Elaborar e adotar um currículo planejado para atender às especificidades desses estudantes e adequado à reinserção. Devem-se promover alterações na organização (conteúdos, objetivos, tempo, disposição modular respeitando o ritmo individualizado e prazos pré-fixados plausíveis) e não seriado, ao encontro da autonomia pedagógica assegurada pela Lei nº 9.394/96, no artigo 15.

4- A utilização do material didático dos Programas “Ler e Escrever” e “São Paulo Faz Escola” (Cadernos do Aluno e do Professor) objetiva auxiliar o docente, com uma sequência didática a ser trabalhada; já aos alunos/internos, os mantém em contato com o material em uso nas salas regulares. Todavia, esse acompanhamento sequer estava ocorrendo, antes da internação, por defasagens e desencontros,

evidenciados nesta pesquisa. Por fim, alerta-se que, após a internação, esses discentes enfrentarão agravantes decorrentes da *infâmia* e não aceitação.

Proposta – Elaborar e adotar material didático organizado em módulos e temas, semelhantes à proposta do “Projeto Educação e Cidadania” (Resolução SEE nº 109/03), ora vigente, com eixos norteadores de trabalho. Ao mais, esse material não necessita ser exclusivamente impresso, há a possibilidade de disponibilizar atividades em ambiente virtual, no módulo de Educação à Distância, contando com tutores presencial e virtual.

5- A cultura de encaminhar esses discentes à modalidade da EJA intenciona reorganizar sua trajetória escolar, tendo em vista a organização temporal e curricular desta modalidade de ensino.

Proposta – Privilegiar a adoção de material didático estruturado conforme uma organização curricular em módulos, com o foco na educação para a reinserção do educando. Os módulos são capazes de propiciar um engajamento entre o tempo do cumprimento de internação com o currículo, pois o aluno cumprirá etapas direcionadas; não se trata apenas de seguir algo preparado para perdurar por 12 meses, mas o tempo que o aluno conseguir superar.

6- Os docentes apresentam um déficit de preparo para esse tipo de magistério, desde a formação inicial, embora se exija, nos planos nacionais e estaduais de educação, formação para as diversidades socioeconômicas e intelectuais, um fato agravado pela impossibilidade de estágio prático em ambiente de privação de liberdade. Constata-se que os cursos de licenciatura no Brasil ainda estão limitados à teoria, o que distancia o futuro profissional das diversidades presentes no cotidiano.

Proposta - David e Oliveira (2014) pontuam sobre a precariedade da formação docente para atender o universo estudantil abordado e recomendam às Universidades que os futuros profissionais possam realizar seus estágios em *lócus*, ainda que para tal recorra-se aos representantes das ONGs e da SEE/SP que já oferecem, respectivamente, oficinas e docência. Não há como retirar a relevância dessa experiência, mesmo que, para viabilizá-la, disponibilizem-se as estruturas de proteção ora vigentes, como o acompanhamento do professor titular por Agente de Segurança na porta da sala de aula.

As autoras apresentam, como exceção ao cenário atual, a experiência da Universidade Estadual da Paraíba (UEPB), que instalou um “câmpus”

descentralizado no complexo penitenciário do Serrotão, em agosto de 2013, decorrente de parceria encetada com a Secretaria de Estado da Administração Penitenciária (Seap).

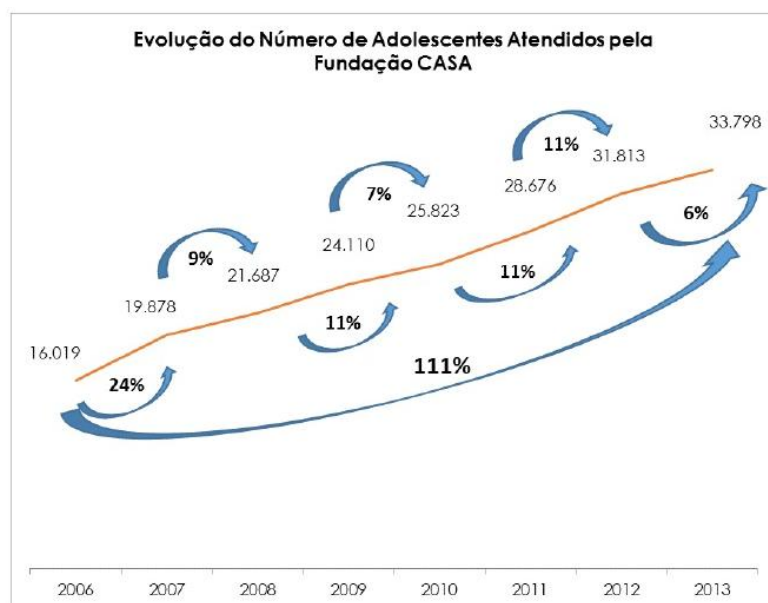
Outra parceria a ser destacada ocorreu no Estado de São Paulo, entre o Claretiano Centro Universitário de Batatais e a Secretaria de Administração Penitenciária (SAP), que viabilizou o curso de licenciatura em Pedagogia, na modalidade de Educação à Distância, na Penitenciária 1 de Serra Azul. Inicialmente, foram disponibilizadas 15 (quinze) vagas; apesar de algumas desistências, um dos detentos formou-se e atua no interior da penitenciária como alfabetizador.

Tão relevante quanto a adequação da grade curricular dos cursos de licenciatura é a necessidade da formação continuada em serviço, haja vista a extrema diversidade deste campo de trabalho.

7- Os elevados gastos e investimentos em Políticas Públicas e medidas socioeducativas punitivas, bem como ausência de Políticas Públicas austeras de prevenção. A segregação reflete em altos custos aos cofres públicos e à sociedade.

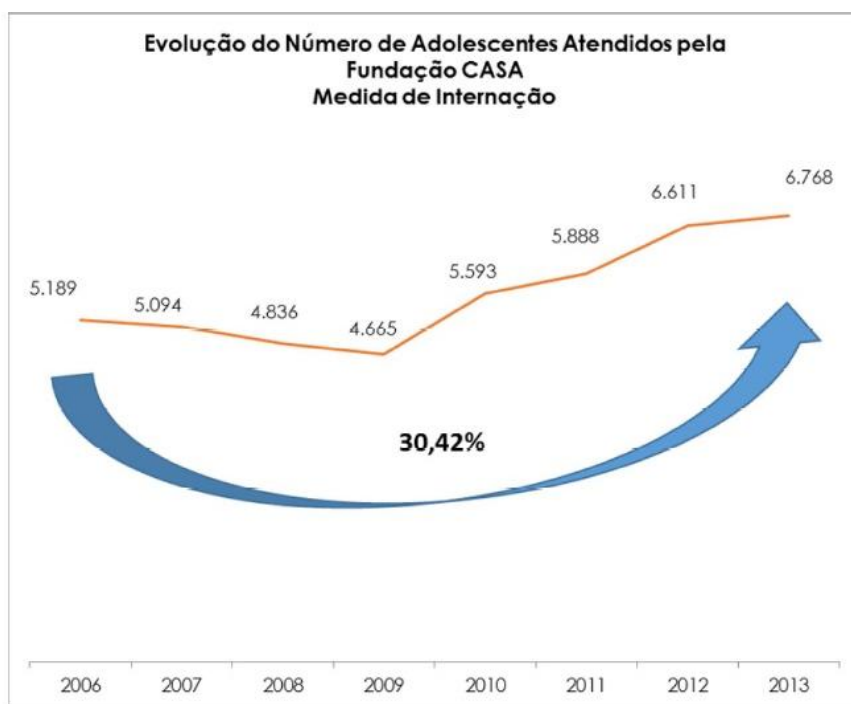
O documento Plano Decenal de Atendimento Socioeducativo do Estado de São Paulo - 2014 demonstra que, de 2006 a 2013, houve o aumento de 111% no número de adolescentes atendidos pela Fundação CASA com a elevação em 30,42% do número de internações, conforme gráficos abaixo:

GRÁFICO 10 – Evolução do número de adolescentes atendidos pela Fundação CASA



Fonte: SÃO PAULO. Plano Decenal de Atendimento Socioeducativo do Estado de São Paulo. 2014. Disponível em: <http://www.fundacaocasa.sp.gov.br/pdf/PLANO_DECENAL_DE_ATENDIMENTO_SOCIOEDUCATIVO_DO_ESTADO_DE_SAO_PAULO_20141201.2.pdf>. Acesso em: 20 fev. 2015

GRÁFICO 11 – Evolução do número de adolescentes atendidos pela Fundação CASA – Medida de Internação



Fonte: SÃO PAULO. Plano Decenal de Atendimento Socioeducativo do Estado de São Paulo. 2014. Disponível em: <http://www.fundacaocasa.sp.gov.br/pdf/PLANO_DECENAL_DE_ATENDIMENTO_SOCIOEDUCATIVO_DO_ESTADO_DE_SAO_PAULO_20141201.2.pdf>. Acesso em: 20 fev. 2015

A dotação orçamentária, destinada à Fundação CASA, para o ano de 2013, aproximou-se de 1,2 bilhão de reais, o que, de acordo com o apontamento de uma série de artigos da Revista Carta Capital (2104), corresponde a cinco vezes mais que os gastos do governo federal com seus detentos e oito vezes mais que os gastos do governo estadual paulista com seus presos adultos. A série de artigos ainda informa sobre a instalação de Inquérito Civil, por parte do Ministério Público, relativamente à Fundação CASA, objetivando esclarecer possíveis irregularidades na gestão da Instituição, que consome, ao mês, aproximadamente 10 (dez) mil reais por adolescente.

QUADRO 13 – Orçamento Fundação CASA - SP

Orçamento Fundação Casa-SP

ORÇAMENTO Valores em Mil de R\$

ANO	PREVISTO (DOTAÇÃO)	APLICADO (LIQUIDADO)	% DE UTILIZAÇÃO
2010	736.018,00	731.549,00	99,39%
2011	1.026.565,24	1.021.988,48	99,55%
2012	1.003.358,37	999.581,61	99,62%
2013	1.183.014,47	1.180.905,89	99,82%
TOTAL	3.948.956,08	3.934.024,98	99,62%

Fonte: SÃO PAULO. Plano Decenal de Atendimento Socioeducativo do Estado de São Paulo. 2014. Disponível em:

<http://www.fundacaocasa.sp.gov.br/pdf/PLANO_DECENAL_DE_ATENDIMENTO_SOCIOEDUCATIVO_DO_ESTADO_DE_SAO_PAULO_20141201.2.pdf>. Acesso em: 20 fev. 2015

Percebe-se que não há escassez de recursos financeiros investidos, mas uma desorganização e desestruturação na implementação de Políticas Públicas vigentes, impossibilitando e inviabilizando bons resultados, visto que os obtidos estão aquém dos recursos aplicados.

Proposta – Organizar redes multidisciplinares de Políticas Públicas Preventivas, adotando, quando for o caso, convênios e contratos para atendimentos às famílias, às crianças e aos adolescentes em situações de vulnerabilidades, através de educadores assistivos, instituição de famílias anfitriãs, práticas que antecedem a internação.

8- Não se oferece atendimento de Educação Especial, consoante as garantias constitucionais e legais, não obstante a existência de registros de internos como deficientes intelectuais.

Proposta – Estruturar e fiscalizar a oferta de atendimento condizente com a Carta Magna, o ECA, o Estatuto do Jovem, as Deliberações e Resoluções Estaduais, criando e implementando o Serviço de Ensino Especial na Fundação CASA.

9- Os cursos e oficinas de Ensino Profissionalizante não respeitam a experiência de vida do aluno e suas expectativas de possível inserção no mundo do trabalho.

Proposta – Organizar e celebrar parcerias, convênios e/ou contratos que atendam aos anseios de uma iniciação profissional básica e qualificada. Coordenar

e promover um banco de informações profissionais dos internos em contato com parceiros como o Posto de Atendimento ao Trabalhador (PAT), Centro de Integração Empresa-Escola (CIEE) e demais empresas interessadas, a fim de que as contratações sigam as legislações trabalhistas e evitem a informalidade. Propiciar o contato com informações sobre a organização de pequenas, microempresas e comércio com o auxílio do Serviço de Apoio às Micro e Pequenas Empresas de São Paulo (Sebrae).

10- A ausência de registros sobre o desenvolvimento individual, atendimentos dispensados e carências persistentes nos alunos internos, analisada e tipificada por Oliveira (2012) como a “falta de cultura de registro”. A dificuldade de descobrir informações importantes, o constante reinício de ações descontínuas e sem significados precarizam a realidade e consolidam o que a autora denomina como círculo vicioso ou “o cão mordendo a própria cauda” (OLIVEIRA, 2012, p. 167).

Proposta – Planejar e implementar banco de dados unificado nas Instituições pertencentes à rede de atendimento para manter as informações da trajetória do aluno na Educação Básica, ou seja, de Creche ao Ensino Médio, com o intuito de serem consultados não apenas no meio educacional, mas pelos profissionais do Poder Judiciário, do Ministério Público, da Defensoria Pública, Saúde, Assistência Social, Trabalho, Moradia, Lazer e demais envolvidos no processo de desenvolvimento e ressocialização. Inicialmente, disponibilizar dados entre os Entes e Secretarias por meio do sistema PRODESP até que se consolide um banco de dados específico. Contribuir-se-ia, então, para a avaliação e para o atendimento multidisciplinar.

11- As “instituições totais” nutrem técnicas e procedimentos que levam à anulação ou à mutilação do “eu”. Destarte o currículo deve considerar este aspecto a ser modificado, visando à ressocialização. Mesmo com a oferta de aulas, das disciplinas curriculares e de oferta de oficinas e cursos na Fundação CASA, ainda há poucas chances e oportunidades de práticas de reconstrução do “eu” mortificado ou mutilado. Mortificação ou mutilação que acontecem no cotidiano prisional. (GOFFMAN, 2013). Não há de fato condições de desenvolvimento de capacidades superiores de criatividade, autonomia e reflexões.

Proposta – Insistir em propiciar atividades artísticas, laborais e esportivas, em lecionar a Língua Portuguesa formal, pois as práticas de mutilação ou mortificação, segundo Goffman (2013), são variadas, desde as tarefas cumpridas e

desfeitas e os trabalhos infantilizados à proibição de nomear e de ser nomeado, enfim o apagamento da história que todo o indivíduo traz ao ser aprisionado.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Após o levantamento de informações e análises, o trabalho atinge as reflexões finais, nas quais, em consonância com o aporte teórico discorrer-se-ão os pontos que manterão instigados os possíveis saberes face ao que foi objetivado.

Decerto um dos motivos pelos quais não se atingem resoluções cabais para as complexidades do tema esteja exposto por Michel Foucault, na obra “As palavras e as coisas”, ao asseverar que “numa cultura e num dado momento, nunca há mais de uma *épistémè*, que define as condições de possibilidades de todo o saber, quer seja o que manifesta numa teoria ou aquele que é silenciosamente investido numa prática” (p. 223).

Assim, o trabalho indagou a *épistémè* latente no enunciado, nas falas e nos saberes que permeiam o *lócus* da adolescência autora de ato infracional.

A arqueologia foi o artifício que possibilitou a aproximação a essas falas, suas constituições e consolidações, dentro do *lócus*, assim:

Em outras palavras, a descrição arqueológica dos discursos, se desdobra na dimensão de uma história geral; ela procura descobrir todo o domínio das instituições, dos processos econômicos, das relações sociais nas quais pode articular-se uma formação discursiva; ela tenta mostrar como a autonomia do discurso e sua especificidade não lhe dão, por isso, um status de pura idealidade e de total independência histórica; o que ela quer revelar é o nível singular em que a história pode dar lugar a tipos definidos de discurso que têm, eles próprios, seu tipo de historicidade e que estão relacionados com todo um conjunto de historicidades diversas (FOUCAULT, 1986, p. 189).

A análise concentrada nos textos de leis, nas falas de documentos oficiais do Estado (Governo) e nas da equipe de profissionais (educadores, gestores, agentes e outros) apurou a segregação em decorrência da *infâmia*.

Nos dicionários da Língua Portuguesa (FERREIRA, 2010), *infâmia* corresponde à má fama, ou perda da boa fama. Esta é a reação imediata suscitada pelo conceito ora expresso, no sentido de que, aos adolescentes desta pesquisa, caber-lhes-iam as lembranças de suas condutas reprováveis.

Todavia, para que os objetivos deste estudo sejam alcançados, indispensável se faz abandonar a referida compreensão para adotar o entendimento depreendido por Foucault, que expressa:

Aparentemente infames, por causas das lembranças abomináveis que deixaram, dos delitos que lhes atribuem, do horror respeitoso que inspiraram, eles de fato são homens da lenda gloriosa, mesmo se as razões dessa fama são inversas àquelas que fazem ou deveriam fazer a grandeza dos homens. Sua infâmia não é senão uma modalidade universal da fama. Mas o recorte apóstata, mas os pobres de espíritos perdidos pelos caminhos desconhecidos, estes são infames com a máxima exatidão; eles não mais existem senão através das poucas palavras terríveis que eram destinadas a torná-los indignos para sempre da memória dos homens (FOUCAULT, 2003).

Os apontamentos finais da afirmação do autor despertam a atenção, pois, quanto a esses adolescentes, escassos são os registros de acompanhamento escolar e, quando existentes, visam legitimar o fracasso, como meio de justificar retenções, transferências compulsórias, encaminhamentos ao Conselho Tutelar e até à Promotoria e Vara da Infância e da Juventude.

Parcos ou inexistentes são os registros que demonstram os porquês dos caminhos pedagógicos escolhidos e percorridos para sanar as dificuldades que surgiram no início ou ao longo do processo de ensino desses estudantes.

Os dados do trabalho sinalizam que poucos foram os adolescentes que tiveram acesso às Políticas Públicas Educacionais que lhes eram destinadas por lei, como a Educação Infantil, a Educação Especial, as Atividades Extracurriculares, entre outras.

Verifica-se que a esses jovens não se reservou uma identidade dentro da economia de poder, os espaços que lhes foram destinados são os das *verdades* da carência de disciplina, sendo-lhes destinadas as escolas com a função de transformar as crianças em indivíduos dóceis para subsidiarem as fábricas, o que foi um insucesso. Assim, deixou-lhes como alternativa a internação, desassistidos que foram, conforme visto, dos Direitos Humanos fundamentais.

A escola propiciada não modificou a desadaptação e a inabilidade social, emocional, profissional, restando-lhes a urgência de amparo em programas, em rede de instituições, o que promoveria um melhor resultado.

O que de fato se encontra dista de ser uma rede de serviços de atendimento, dado que as Políticas Públicas vigentes estão longe de atender as demandas sociais, mesmo com o Plano Decenal de Atendimento Socioeducativo - 2014, sendo elaborado por um Grupo de Trabalho composto por representantes da Coordenação

da Fundação CASA, de Secretarias de Estado² e Defensoria Pública do Estado de São Paulo.

As propostas de alterações de Políticas Públicas Educacionais, em vigor, devem ter como um dos principais objetivos superar as *verdades* construídas historicamente e aquelas presentes no ordenamento, no qual os adolescentes que praticaram atos infracionais são vistos como perigosos, quando não devidamente “penalizados” e “reeducados” pelo Estado, que, por sua vez, encontra o meio eficaz de pautar as ações de controle e repreensão, ao mesmo tempo em que presta contas à opinião pública.

Salete Magda de Oliveira (1999) observa que, em nenhum momento, quando o adolescente percorre os ritos legais, são ressaltados aspectos positivos de sua vida, mas ao contrário o que se verifica é a constante classificação de atributos negativos como forma de legitimar o encarceramento. Segundo claramente apresentado por Foucault:

O que é fascinante nas prisões é que nelas o poder não se esconde, não se mascara cinicamente, se mostra como tirania levada aos mais ínfimos detalhes, e, ao mesmo tempo, é puro, é inteiramente “justificado”, visto que pode inteiramente se formular no interior de uma moral que serve de adorno a seu exercício: sua tirania brutal aparece então como dominação serena do Bem sobre o Mal, da ordem sobre a desordem (FOUCAULT, 1979, p. 73).

Tem-se ciência de que os adolescentes são internados em Instituição para reeducação e ressocialização, como definido por lei, entretanto as práticas internas e externas dos profissionais e da sociedade não as reconhecem como tal. Com isso, o que prevalece é a incessante busca da ordem até nas práticas educacionais.

Em contribuição a essas reflexões, cita-se o fato ocorrido em 2014, no qual uma juíza da Vara da Infância e da Juventude encaminhou ao Secretário de Educação um ofício a ser retransmitido para a rede pública em que comunicava a irregularidade na prática de tratamento sabotador às crianças e adolescentes dos abrigos, adotados e inseridos em medidas socioeducativas, sendo passível de responder processo administrativo, penal e cível.

² Secretaria de Desenvolvimento Social, Secretaria da Justiça e da Defesa da Cidadania, Secretaria do Emprego e Relações do Trabalho, Secretaria da Saúde, Secretaria de Desenvolvimento Econômico, Ciência, Tecnologia e Inovação, Secretaria da Cultura, Secretaria da Educação e Secretaria da Segurança Pública.

A mentalidade imperante faz com que a gestão das escolas e a docência - da forma que é ministrada - apresentem-se como um exercício cujo propósito é garantir a ordem e a sobrevivência pessoal e social, no entanto não se constitui em uma ação transformadora - condição de vida ativa -, não há subsídios no ambiente escolar que promovam a construção de um canal de comunicação de expressão.

Sobre as dificuldades de se consolidar um canal de comunicação, Carol Hayden (2001, p. 160), em “Violência nas Escolas e Políticas Públicas”, no qual observa a realidade da Inglaterra e alerta para fatos que ocorrem no Brasil, afirma que o desenvolvimento social e emocional das crianças não é um tema importante na agenda estabelecida pelos políticos às escolas. Não há um sistema de apoio aos comportamentos escolares no qual se reconheça que, em alguns casos, a instituição de ensino venha a ser o único lugar onde os alunos podem se expressar de forma segura.

A autora pontua que as questões do comportamento de adolescentes na escola, casa e comunidade despertaram e ainda despertam preocupações nos adultos. Para os últimos, a criminalidade de “menores” e a aparente falta de respeito por autoridade demonstrada por crianças e jovens são parte de um fenômeno que a sociedade revida com atitudes ambivalentes - que oscilam entre o desejo de cuidar e o desejo de controlar. Diante dessa conjuntura, a pesquisadora defende ambas as ações, mas por meio de cuidados especializados e individualizados, embora ainda não sejam oferecidos (HAYDEN, 2001, p. 159).

Conforme sustenta Michel Foucault (2006), em pleno século XXI, encontra-se vigente um reflexo da forma adotada desde o século XIX, na qual as sociedades modernas trazem, por um lado, o direito público articulado em torno do princípio do corpo social e da delegação de poder; e, por outro, um sistema minucioso de coerções disciplinares que garantam, efetivamente, a coesão deste corpo social, complementando:

As disciplinas veicularão um discurso que será o da regra, não da regra jurídica derivada da soberania, mas o da regra “natural”, quer dizer, da norma; definirão um código que não será o da lei mas o da normalização; referir-se-ão a um horizonte teórico que não se pode ser de maneira alguma o edifício do direito mas o domínio das ciências humanas; a sua jurisprudência será a de um saber clínico (FOUCAULT, 2006, p. 189).

Esses saberes se articulam de forma a legitimar a ordem como o conjunto de mecanismos de controle, punição e reformulação da delinquência.

Dessa forma, como apresentado neste trabalho, há que se insistir na proposta da ampliação de atendimento, por meio da organização de escolas em tempo integral, para a demanda de Creche ao Ensino Médio. Aos discentes que, comprovadamente, sob quaisquer causas, se contraindicarem, reservam-se a organização, metodologias e outras formas de atendimento, visando à individualização/direcionamento, pois não há como insistir nos modelos vigentes de ensino padronizado com base em métodos de séculos passados. Oferecer uma escola diferenciada para alunos diferenciados (DAVID, OLIVEIRA, 2014).

Por ser a educação um dos alicerces para as demais Políticas Públicas ofertadas a esses adolescentes, embora concentre relevantes atividades, há aquelas que não poderão ser exercidas por seus profissionais, devendo existir um grupo de especialistas de apoio nas áreas da saúde, assistência social, justiça e outros. Essa rede atuaria como uma forma de efetivar os encaminhamentos, acompanhamentos multidisciplinares, registros em banco de dados unificado, troca de informações, planejamento, execução e avaliação dos trabalhos dispensados ao ser humano em desenvolvimento.

Em prol desses discentes, deve-se existir uma Política Pública Educacional que ofereça programas, projetos, ações, através de parcerias com outras instituições/institutos públicos e/ou privados, promovendo-se o deslocamento do foco punição para recuperação e proteção.

A concretização desse entendimento se faz urgente e requer o debate e a implementação conjunta de Políticas Públicas, por meio do Poder Judiciário, Ministério Público, Defensoria Pública, Serviços Sociais, Serviços de Saúde Especializados e demais Secretarias Estaduais e Municipais responsáveis pelo acesso aos direitos fundamentais.

O ECA apresenta-se como uma *épistémè* viabilizadora de avanços na garantia de direitos aos adolescentes que praticaram atos infracionais, mas paradoxalmente, ele também se constitui uma *épistémè* propulsora de fracassos dos internos da Fundação CASA, quando não viabiliza canais autônomos e versáteis de atendimento que correspondam com a flexibilidade temporal da internação.

Em contrapartida, o SINASE, com o intuito de completar as previsões do Estatuto, propõe a individualização do atendimento socioeducativo, com a adoção do Plano de Atendimento Individual.

Contudo, as referidas legislações, da mesma maneira as falas sobre a realidade desses adolescentes, constituem-se o que Foucault denomina como *enunciados performativos* não atingindo a *parresía*, e elucida:

Primeiro porque a *parresía* não é a liberdade de palavra, a liberdade de falar facultada a qualquer um. De fato, a *parresía* aparece como ligada a uma organização, se não exatamente legislativa, pelo menos instituída, consuetudinária, do direito de palavra e dos privilégios do direito de palavra. Segundo, ficou manifesto que a *parresía* não era tampouco simplesmente a licença de dizer tudo, mas, por um lado, uma obrigação de dizer a verdade e, por outro lado, uma obrigação acompanhada do perigo que comporta dizer a verdade (FOUCAULT, 2010, p. 271).

A fim de se atingirem a *parresía* e o saber sobre essa temática, há de se permitir que o adolescente deixe sua condição de interdito – mesmo quando não interno – para as suas falas não permanecerem desprovidas do estatuto que lhes permita pronunciá-las, cabendo-lhes apenas o enquadramento disciplinar como aplicado às crianças, doentes, loucos e condenados que os são.

As onze propostas ora apresentadas vão ao encontro de adequações que visam a uma *verdade* diferenciada, na qual se respeitem a diversidade, a individualização do atendimento. Consequentemente, essa *verdade* direcionaria os trabalhos para as necessidades oriundas do histórico de vida desses adolescentes, não os afastando dos objetivos das medidas socioeducativas - a ressocialização e reparação do dano, quando possível.

É neste espaço epistemológico em que as *ciências dos homens* se estabeleceram, é nesse *solo positivo* do saber, organizado até então, que, empiricamente, deve-se consolidar o entendimento por uma Política Pública Preventiva.

REFERÊNCIAS

AFONSO, Almerindo Janela. Reforma do estado e políticas educacionais: entre a crise do estado-nação e a emergência da regulação supranacional. **Educ. Soc.** [online]. 2001, vol.22, n.75, pp. 15-32. ISSN 1678-4626. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/S0101-73302001000200003>>. Acesso em: 10 jun. 2015.

ALMEIDA, Marina Stefani. A ideologia protagonista nas políticas públicas de jovens infratores. **Revista do laboratório de estudos da violência da UNESP-Marília**.n.5, p.68-79, maio.2010. Disponível em: <<http://www2.marilia.unesp.br/revistas/index.php/levs/article/viewFile/1117/1005>>. Acesso em: 16 nov. 2013.

ARENDT, Hannah. **A condição Humana**. 10.ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2007.

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 out. 2013.

_____. **Lei de 16 de dezembro de 1830**. Manda executar o Código Criminal. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/LIM/LIM-16-12-1830.htm>. Acesso em: 16 jun. 2015.

_____. **Lei nº 4.513, de 1º de dezembro de 1964**. Autoriza o Poder Executivo a criar a Fundação Nacional do Bem-Estar do Menor, a ela incorporado o patrimônio e as atribuições do Serviço de Assistência a Menores, e dá outras providências. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1960-1969/lei-4513-1-dezembro-1964-377645-norma-pl.html>>. Acesso em: 09 out. 2014.

_____. **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/l8069.htm>. Acesso em: 09 out. 2013.

_____. **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/l9394.htm>. Acesso em: 07 set. 2013.

_____. **Lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001**. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/l10172.htm>. Acesso em: 17 fev.

2015.

BRASIL. **Lei nº 11.274, de 6 de fevereiro de 2006.** Altera a redação dos arts. 29, 30, 32 e 87 da Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, dispondo sobre a duração de 9 (nove) anos para o ensino fundamental, com matrícula obrigatória a partir dos 6 (seis) anos de idade. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2006/Lei/l11274.htm>. Acesso em: 17 fev. 2015.

_____. **Lei nº 12.106, de 2 de novembro de 2009.** Cria no âmbito do Conselho Nacional de Justiça, o Departamento de Monitoramento e Fiscalização do Sistema Carcerário e do Sistema de Execução de Medidas Socioeducativas. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2009/Lei/L12106.htm>. Acesso em: 02 jun. 2014.

_____. **Lei nº 12.594, de 18 de janeiro de 2012.** Institui o Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo (Sinase), regulamenta a execução das medidas socioeducativas destinadas a adolescente que pratique ato infracional. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/l12594.htm>. Acesso em: 02 jun. 2014.

_____. **Lei nº 12.796, de 4 de abril de 2013.** Altera a Lei no 9.394, 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: 17 fev. 2015.

_____. **Lei nº 12.852, de 05 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 da Juventude – SINAJUVE. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2013/Lei/L12852.htm>. Acesso em: 02 jun. 2014.

_____. **Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014.** Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2014/Lei/L13005.htm>. Acesso em: 17 fev. 2015.

_____. **Decreto nº 847, de 11 de dezembro de 1890.** Promulga o Código Penal. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1824-1899/decreto-847-11-outubro-1890-503086-publicacaooriginal-1-pe.html>>. Acesso em: 16 jun. 2015.

BRASIL. **Decreto nº 17.943-A, de 12 de outubro de 1927.** Consolida as leis de assistência e proteção a menores. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1920-1929/decreto-17943-a-12-outubro-1927-501820-publicacaooriginal-1-pe.html>>. Acesso em: 04 mar. 2014.

_____. **Decreto-lei nº 2.848, de 7 de dezembro de 1940.** Código Penal. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto-lei/del2848.htm>. Acesso em: 16 fev. 2015.

_____. **Decreto nº 99.710, de 21 de novembro de 1990.** Promulga a Convenção sobre os Direitos da Criança. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/1990-1994/D99710.htm>. Acesso em: 15 fev. 2015.

_____. **Decreto nº 5.209 de 17 de setembro de 2004.** Regulamenta a Lei nº 10.836, de 9 de janeiro de 2004, que cria o Programa Bolsa Família, e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2004/Decreto/D5209.htm>. Acesso em: 14 mar. 2015.

_____. **Resolução CNE/CEB nº 5, de 17 de dezembro de 2009.** Fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=13684%3Aresolucoes-ceb-2009&catid=323%3Aorgaos-vinculados&Itemid=866>. Acesso em: 31 jan. 2015.

_____. Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Básica. **Parecer CNE/CEB 11/2000.** Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos. Relator: Carlos Roberto Jamil Cury. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/secad/arquivos/pdf/eja/legislacao/parecer_11_2000.pdf>. Acesso em: 08 jul. 2013.

_____. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Cidades@.** Disponível em: <<http://cidades.ibge.gov.br/xtras/perfil.php?lang=&codmun=351620>>. Acesso em: 03 abr. 2015.

_____. Ministério do Desenvolvimento Social e do Combate à Fome. MDS.gov.br. **Bolsa Família.** Disponível em: <<http://www.mds.gov.br/bolsafamilia>>. Acesso em: 04 abr. 2015.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Política Nacional de Educação Infantil: pelo direito das crianças de zero a seis anos à educação.** Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/pol_inf_eduinf.pdf>.

Acesso em: 14 fev. 2015.

BRASIL. Portal Brasileiro de Dados Abertos. **Taxas de distorção idade-série escolar na educação básica**. Disponível em: <<http://dados.gov.br/dataset/taxas-de-distorcao-idade-serie-escolar-na-educacao-basica>>. Acesso em: 03 abr. 2015.

CAMPOS, Carlos Eduardo da Costa. As reflexões sobre o imaginário social. **História e-história**. 2011. Disponível em: <<http://www.historiaehistoria.com.br/materia.cfm?tb=alunos&id=355>>. Acesso em: 02 jul. 2014.

CHARTIER, Roger. História intelectual e história das mentalidades. In: **A história cultural entre práticas e representações**. Lisboa: Difel, 1990.

CONSELHO NACIONAL DOS DIREITOS DA CRIANÇA E DO ADOLESCENTE. **Resolução n.º 119, de 11 de dezembro de 2006**. Dispõe sobre o Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo e dá outras providências. Disponível em: <http://www.mpsp.mp.br/portal/page/portal/infanciahome_c/adolescente_em_conflito_com_a_Lei/Legislacao_adolescente/Federal_adolescente/Resolu%C3%A7%C3%A3o%20119%20CONANDA.pdf>. Acesso em: 16 fev. 2015.

CONSELHO NACIONAL DE JUSTIÇA. Programa Justiça ao Jovem. **Panorama Nacional: a execução das medidas socioeducativas de internação**. Brasília 2012. Disponível em: <http://www.cnj.jus.br/images/pesquisas-judiciarias/Publicacoes/panorama_nacional_doj_web.pdf>. Acesso em: 10 out. 2013.

CUSTÓDIO, André Viana. Teoria da proteção integral: pressuposto para compreensão do direito da criança e do adolescente. **Revista do Direito (Santa Cruz do Sul. Online)**, v.29, p. 22-43. Disponível em: <<http://online.unisc.br/seer/index.php/direito/article/viewFile/657/454>>. Acesso em: 04 mar. 2014.

DAVI, Célia Maria. **Currículo de História, mudanças e persistências: a proposta curricular do Estado de São Paulo**. Tese (Livre – Docência) - Faculdade de Ciências Humanas e Sociais, Universidade Estadual Paulista, 2010.

_____. Revisitando o pedagogia cidadã na voz dos alunos professores. **Serviço Social & Realidade**, Franca, v. 18, n. 2, 2010.

_____; OLIVEIRA, Ivani de Lourdes Marchesi de. **Uma escola diferenciada para aluno diferenciado**. Franca. 2014.

D'ELIA, Fábio Suardi. A evolução histórica do sistema prisional e a Penitenciária do Estado de São Paulo. **Revista Liberdades**, n. 11, set./dez., p. 143-160, 2012.

Disponível em:

<http://www.revistaliberdades.org.br/site/outrasEdicoes/outrasEdicoesExibir.php?rcon_id=145>. Acesso em: 04 mar. 2014

DI PIERRO, Maria Clara; JOIA, Orlando; RIBEIRO, Vera Masagão. Visões da educação de jovens e adultos no Brasil. **Cadernos Cedes**, ano XXI, n. 55, novembro/2001. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ccedes/v21n55/5541.pdf>>. Acesso em: 20 abr. 2012.

DIAS, Adelaide Alves. Da educação como direito humano aos direitos humanos como princípio educativo. In: SILVEIRA, Maria Godoy. et al. **Educação em direitos humanos: fundamentos teórico-metodológicos**. João Pessoa: Editora Universitária, 2007. Cap. III. p. 441-456. Disponível em: <http://www.redhbrasil.net/documentos/biblioteca_on_line/educacao_em_direitos_humanos/26%20-%20Cap%203%20-%20Artigo%204.pdf>. Acesso em: 10 abr. 2014.

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. **Miniaurélio século XXI escolar: o minidicionário da língua portuguesa**. 4 ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2001.

FIGUEIREDO, Cyntia Maria Petrocínio. A Febem vai bem: o que atrapalha, são os menores. **Lua Nova**, São Paulo, v. 3, n. 4, June 1987. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-64451987000200014&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 02 maio 2014.

FOUCAULT, Michel. **A ordem do discurso**: aula inaugural no Collège de France, pronunciada em 2 de dezembro de 1970. 22 ed. São Paulo: Edições Loyola, 2012.

_____. A vida dos homens infames. In: _____. **Estratégia, poder-saber**. Ditos e escritos IV. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2003, p. 203-222.

_____. **As palavras e as coisas**. 10. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

_____. **Arqueologia do saber**. 2. ed. São Paulo: Forense Universitária, 1986.

_____. **História da sexualidade**. 7. ed. Rio de Janeiro: Graal, 2010. v.1.

_____. **História da sexualidade**. 7. ed. Rio de Janeiro: Graal, 2010. v.2.

FOUCAULT, Michel. **História da sexualidade**. 7. ed. Rio de Janeiro: Graal, 2010. v.3.

_____. **Microfísica do poder**. 22. ed. Rio de Janeiro: Graal. 2006.

_____. **O governo de si e dos outros**. São Paulo: Martins Fontes, 2010.

_____. **Vigiar e punir: nascimento da prisão**. Petrópolis: Vozes, 1984.

FUNDAÇÃO CENTRO DE ATENDIMENTO SOCIOEDUCATIVO AO ADOLESCENTE. Portaria Normativa nº 224/2012. Regimento interno dos centros de atendimento e internação e de semiliberdade da Fundação CASA-SP. **Diário Oficial do Estado de São Paulo**: São Paulo, 08 maio 2012. Disponível em: <http://www.fundacaocasa.sp.gov.br/pdf/Regimento_Interno.pdf>. Acesso em: 10 jan. 2014.

GATTI, Bernadete Angelina. Estudos quantitativos em educação. **Educ. Pesqui.** [online]. 2004, vol.30, n.1, pp. 11-30. ISSN 1678-4634. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/S1517-97022004000100002>>. Acesso em: 10 jun. 2015.

GOFFMAN, Erving. **Manicômios, prisões e conventos**. 8 ed. São Paulo: Perspectiva, 2013.

HAYDEN, Carol. Fatores de risco e expulsão de alunos da escola. In: DEBARBIEUX, Eric; BLAYA, Catherine. (Org.). **Violência nas escolas e políticas públicas**. Brasília: UNESCO, 2002. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001287/128720por.pdf>>. Acesso em: 10 jan. 2015.

HÖFLING, Eloísa de Mattos. Estado e políticas (públicas) sociais. **Cad. CEDES** [online]. 2001, vol.21, n.55, pp. 30-41. ISSN 1678-7110. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/S0101-32622001000300003>>. Acesso em: 14 jul. 2015.

LIMA, Cauê Nogueira de. **O fim da Era FEBEM: novas perspectivas para o atendimento socioeducativo no estado de São Paulo**. 2010. 180 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo. Disponível em: <<http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-09032010-151702/pt-br.php>>. Acesso em: 31 maio 2014.

MADEIRA, Ligia Mori. Trajetórias de homens infames: políticas públicas penais e programas de apoio a egressos do sistema penitenciário no Brasil. **Passagens**. Revista internacional de História Política e Cultura Jurídica, Rio de Janeiro, v. 2, n. 5, p. 89-116, setembro-novembro. 2010. Disponível em: <<http://www.historia.uff.br/revistapassagens/artigos/v2n5a52010.pdf>>. Acesso em: 21 fev. 2014.

MAEYER, Marc de. Na prisão existe a perspectiva da educação ao longo da vida? **Alfabetização e Cidadania, Revista de Educação de Jovens e Adultos**, Brasília, n.19, p. 17-37, 2006. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001465/146580por.pdf>>. Acesso em: 20 abr. 2014.

_____. A educação na prisão não é uma mera atividade. **Educação e realidade**. Porto Alegre, v. 38, n. 1, p. 33-49, jan./mar. 2013. Disponível em: <http://www.ufrgs.br/edu_realidade>. Acesso em: 20 abr. 2014.

_____. Prólogo. In: RANGEL, Hugo. (Coord). **Mapa Regional latinoamericano sobre educación em prisiones**. Notas para El análisis de La situación y La problemática regional. Centre International d'études pédagogiques (CIEP), 2009. Disponível em: <http://www.ciep.fr/sites/default/files/migration/publi_educ/docs/mapa-regional-latinoamericano-sobre-educacion-en-prisiones_0.pdf>. Acesso em: 19 jun. 2014.

MONDRAGÓN, Gerardo Bohórquez. MPC, um programa que nasceu no pátio. **Casa em revista**. São Paulo, ano I, n. 1, p. 10-15, julho. 2009. Texto: Rosemary dos Santos. Disponível em: <http://www.fundacaocasa.sp.gov.br/pdf/efcp_revista/CASA_em_Revista_AnoI_n1.pdf>. Acesso em: 16 nov. 2013.

MORAIS, Adriana et al. A falência da Fundação CASA. **Carta Capital**. Disponível em: <<http://www.cartacapital.com.br/sociedade/a-falencia-da-fundacao-casa-6705.html>>. Acesso em: 03 mar. 2015.

MORELI, Ailton José. A inimizabilidade e a impunidade em São Paulo. **Rev. bras. Hist.** [online]. 1999, vol.19, n.37, pp. 125-156. ISSN 1806-9347. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/S0102-01881999000100007>>. Acesso em: 16 jun. 2015.

NONO, Anabel Maévi. Concepções de criança, creche e pré-escola. In: **Caderno de formação: formação de professores educação cultura e desenvolvimento/Universidade Estadual Paulista. Pró-Reitoria de Graduação; Universidade Virtual do Estado de São Paulo. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010.**

OLIVEIRA, Ivani de Lourdes Marchesi. **Avaliação de Políticas Públicas de Recuperação de Aprendizagem em Alfabetização na visão de quem as implementa**. 2012. 267fls. Tese (Doutorado em Serviço Social) – Faculdade de Ciências Humanas e Sociais, Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Franca, 2012.

OLIVEIRA, Salete Magda de. A moral reformadora e a prisão de mentalidades: adolescentes sob o discurso penalizador. **São Paulo Perspec.**. São Paulo , v. 13, n. 4, Dec. 1999 . Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-88391999000400008&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 23 jun. 2014.

PASTORAL DO MENOR. **Pastoral do menor: quem somos**. Disponível em: <<http://www.pastoraldomenornacional.org/site/>>. Acesso em: 15 fev. 2015.

PELLEGRINI, Marcelo. Universidade instala campus em presídio da Paraíba. **Carta Capital**. maio 2012. Disponível em: <<http://www.cartacapital.com.br/sociedade/universidade-instala-campus-em-presidio-da-paraiba>>. Acesso em: 16 jun. 2015.

REDE BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS. **Capacitação em direitos humanos e cidadania: fundamentos teórico-metodológicos**. Coordenadora geral Ainda Maria Monteiro Silva. Recife, 2001. Disponível em: <http://www.dhnet.org.br/dados/manuais/a_pdf/314_manual_edh_fundamentos_m_dh.pdf>. Acesso em: 23 jun. 2014.

ROUSSEAU, Jean Jacques. **O contrato social**. 19. ed. Rio de Janeiro: Ediouro, 1999.

SANTOS, Boaventura de Sousa. (Org.). **A globalização e as ciências sociais**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

SANTOS, Maria Conceição dos. **Cândido Mota e a política de atendimento aos menores delinqüentes no Estado de São Paulo, 1894-1909**. 2004. 158 f. Dissertação (Mestrado em História) – Universidade Estadual Paulista, Faculdade de História, Direito e Serviço Social. Disponível em: <<http://base.repositorio.unesp.br/handle/unesp/93195>>. Acesso em: 10 abr. 2014.

SÃO PAULO (Estado). **Plano Decenal de Atendimento Socioeducativo do Estado de São Paulo – 2014**. Disponível em: <http://www.fundacaocasa.sp.gov.br/pdf/PLANO_DECENAL_DE_ATENDIMENTO_S

OCIOEDUCATIVO_DO_ESTADO_DE_SAO_PAULO_20141201.2.pdf>. Acesso em: 14 fev. 2015.

SÃO PAULO (Estado). **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 correlatas. Disponível em: <<http://www.al.sp.gov.br/repositorio/legislacao/lei/1976/lei-985-26.04.1976.html>>. Acesso em: 14 fev. 2015.

SÃO PAULO (Estado). **Lei nº 12.469, de 22 de dezembro de 2006**. Altera a denominação da Fundação Estadual do Bem-Estar do Menor, e dá providências correlatas. Disponível em: <<http://www.legislacao.sp.gov.br/legislacao/dg280202.nsf/ae9f9e0701e533aa032572e6006cf5fd/eae2a2c6fc31cd3703257251006374d7?OpenDocument>>. Acesso em: 16 fev. 2015.

_____. **Decreto nº 8.777, de 13 de outubro de 1976**. Aprova os Estatutos da Fundação Estadual do Bem-Estar do Menor - FEBEM-SP. Disponível em: <<http://www.al.sp.gov.br/repositorio/legislacao/decreto/1976/decreto-8777-13.10.1976.html>>. Acesso em: 15 fev. 2015.

_____. **Decreto nº 27.270, de 10 de agosto de 1987**. Cria, no âmbito da Rede Estadual de Ensino, Centros de Estudos de Línguas e dá providências correlatas. Disponível em: <<http://www.al.sp.gov.br/repositorio/legislacao/decreto/1987/decreto-27270-10.08.1987.html>>. Acesso em: 21 fev. 2015.

_____. **Decreto nº 47.567, de 1 de janeiro de 2003**. Altera a vinculação da Fundação Estadual do Bem-Estar do Menor - FEBEM-SP e dá providência correlata. Disponível em: <<http://www.al.sp.gov.br/repositorio/legislacao/decreto/2003/decreto-47567-01.01.2003.html>>. Acesso em: 21 fev. 2015.

_____. **Decreto nº 54.758, de 10 de setembro de 2009**. Dispõe sobre os Centros de Estudos de Línguas - CELs e dá providências correlatas. Disponível em: <<http://www.al.sp.gov.br/repositorio/legislacao/decreto/2009/decreto-54758-10.09.2009.html>>. Acesso em: 21 fev. 2015.

_____. Secretaria de Estado da Educação de São Paulo. Diretoria de Ensino – Região Franca. Centro de Informações Educacionais e Gestão de Rede Escolar. **Cadastro de Alunos**. PRODESP. Acesso em: 30 ago. 2013.

_____. Secretaria de Estado da Educação de São Paulo. **Resolução SEE nº 95, de 21-11-2000**. Dispõe sobre o atendimento de alunos com necessidades educacionais especiais nas escolas da rede estadual de ensino e dá providências correlatas. Disponível em: <http://www.crmariocovas.sp.gov.br/pdf/diretrizes_p1130-1133_c.pdf>. Acesso em: 30 jan. 2015.

SÃO PAULO (Estado). Secretaria de Estado da Educação de São Paulo. **Resolução SEE nº 109, de 13-10-2003**. Dispõe sobre o atendimento escolar dos adolescentes privados de liberdade nas Unidades de Internação-UI e Internação Provisória-UIP da Fundação Estadual para o Bem Estar do Menor - Febem-SP. Disponível em: <http://siau.edunet.sp.gov.br/ItemLise/arquivos/109_03.htm?Time=03/05/2015%2017:48:10>. Acesso em: 03 maio 2015.

_____. Secretaria de Estado da Educação de São Paulo. **Resolução SEE nº 11, de 31-1-2008**. Dispõe sobre a educação escolar de alunos com necessidades educacionais especiais nas escolas da rede estadual de ensino e dá providências correlatas. Disponível em: <http://siau.edunet.sp.gov.br/ItemLise/arquivos/11_08.htm>. Acesso em: 30 jan. 2015.

_____. Secretaria de Estado da Educação de São Paulo. **Resolução SEE 93, de 8-12-2009**. Dispõe sobre estudos de recuperação aos alunos do ciclo II do ensino fundamental e do ensino médio, das escolas da rede pública estadual. Disponível em: <http://siau.edunet.sp.gov.br/ItemLise/arquivos/93_09.htm>. Acesso em: 30 jan. 2015.

_____. Secretaria de Estado da Educação de São Paulo. Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas. **Instrução Cenp, de 23-2-2010**. Disponível em: <cenp.edunet.sp.gov.br/PortalEF/acd/educacao.doc>. Acesso em: 21 fev. 2015.

_____. Secretaria de Estado da Educação de São Paulo. **Resolução SEE nº 14, de 2-2-2010**. Dispõe sobre as sessões de Atividades Curriculares Desportivas - ACD, nas unidades escolares da rede pública estadual. Disponível em: <http://siau.edunet.sp.gov.br/ItemLise/arquivos/14_10.HTM?Time=30/01/2015>. Acesso em: 30 jan. 2015.

_____. Secretaria de Estado da Educação de São Paulo. **Resolução SEE nº 15, de 3-2-2010**. Institui o Projeto “Revitalizando a Trajetória Escolar”, nas classes de ensino fundamental e médio em funcionamento nas Unidades de Internação – UIs, da Fundação CASA, e dá providências correlatas. Disponível em: <http://siau.edunet.sp.gov.br/ItemLise/arquivos/15_2010.HTM?Time=30/01/2015>. Acesso em: 30 jan. 2015.

_____. Secretaria de Estado da Educação de São Paulo. **Resolução SEE nº 08, de 19-1-2012**. Dispõe sobre a carga horária dos docentes da rede estadual de ensino. Disponível em:
<http://siau.edunet.sp.gov.br/ItemLise/arquivos/08_12.HTM?Time=04/05/2015%2020:30:34>. Acesso em: 04 maio 2015.

SÃO PAULO (Estado). Secretaria de Estado da Educação de São Paulo. **Resolução SEE nº 06, de 28-1-2011**. Redireciona as diretrizes do Projeto “Revitalizando a Trajetória Escolar” nas classes de ensino fundamental e médio em funcionamento nas Unidades de Internação – UIs, da Fundação CASA, instituído pela Resolução SE-15, de 3 de fevereiro de 2010, e dá providências correlatas. Disponível em:
<http://siau.edunet.sp.gov.br/ItemLise/arquivos/06_11.HTM?Time=03/05/2015%2017:42:28>. Acesso em: 03 maio 2015.

_____. Secretaria de Estado da Educação de São Paulo. **Resolução SEE nº 06, de 19-1-2012**. Altera dispositivos da Resolução SE nº 6, de 28.1.2011, que redireciona as diretrizes do Projeto “Revitalizando a Trajetória Escolar” nas classes de ensino fundamental e médio em funcionamento nas Unidades de Internação – UIs, da Fundação CASA, instituído pela Resolução SE nº 15, de 3 de fevereiro de 2010, e dá providências correlatas. Disponível em:
<http://siau.edunet.sp.gov.br/ItemLise/arquivos/06_12.HTM?Time=04/05/2015%2020:25:32>. Acesso em: 04 maio 2015.

_____. Secretaria de Estado da Educação de São Paulo. **Resolução SEE 2, de 14-1-2014**. Dispõe sobre Atividades Curriculares Desportivas nas unidades escolares da rede pública estadual. Disponível em:<http://siau.edunet.sp.gov.br/ItemLise/arquivos/02_14.HTM?Time=04/05/2015%2020:37:00>. Acesso em: 04 maio 2015.

_____. Secretaria de Estado da Educação de São Paulo. **Resolução SEE 44, de 13-8-2014**. Dispõe sobre a organização e o funcionamento dos Centros de Estudos de Línguas - CELs, e dá providências correlatas. Disponível em:<http://siau.edunet.sp.gov.br/ItemLise/arquivos/44_14.HTM?Time=04/05/2015%2020:40:31>. Acesso em: 04 maio 2015.

_____. Secretaria de Estado da Educação de São Paulo. **Resolução SEE 61, de 11-11-2014**. Dispõe sobre a Educação Especial nas unidades escolares da rede estadual de ensino. Disponível em:
<http://siau.edunet.sp.gov.br/ItemLise/arquivos/61_14.HTM?Time=04/05/2015%2020:42:49>. Acesso em: 04 maio 2015.

_____. Secretaria de Estado da Educação de São Paulo. **Resolução SEE 74, de 30-12-2014**. Altera dispositivos da Resolução SE 2, de 14-01-2014, que dispõe sobre Atividades Curriculares Desportivas nas unidades escolares da rede pública estadual. Disponível

em:<http://siau.edunet.sp.gov.br/ItemLise/arquivos/74_14.HTM?Time=04/05/2015%2020:33:51>. Acesso em: 04 maio 2015.

_____. Secretaria de Estado da Educação de São Paulo. **Resolução SEE 2, de 09-01-2015**. Altera dispositivos da Resolução SE 2, de 14-01-2014, que dispõe sobre Atividades Curriculares Desportivas nas unidades escolares da rede pública estadual, e da Resolução SE 75, de 28-11-2013, que dispõe sobre o processo de atribuição de classes e aulas ao pessoal docente do Quadro do Magistério.

Disponível em:

<http://siau.edunet.sp.gov.br/ItemLise/arquivos/02_15%20.HTM?Time=29/12/2015%2011:38:46>. Acesso em: 29 dez. 2015.

SÃO PAULO (Estado). Secretaria de Estado da Educação de São Paulo. **Resolução SEE 29, de 23-06-2015**. Dá nova redação ao artigo 10 da Resolução SE 61, de 11-11-2014, que dispõe sobre a Educação Especial nas unidades escolares da rede estadual de ensino. Disponível em:

<http://siau.edunet.sp.gov.br/ItemLise/arquivos/29_15.HTM?Time=29/12/2015%2011:49:45>. Acesso em: 29 dez. 2015.

SAVIANI, Dermeval. Vicissitudes e perspectivas do direito à educação no Brasil: abordagem histórica e situação atual. **Educ. Soc.** [online]. 2013, vol.34, n.124, pp. 743-760. ISSN 0101-7330. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/S0101-73302013000300006>>. Acesso em: 14 de jun. 2015.

SCHIAVONI, Eduardo. Detento é o primeiro de SP a obter ensino superior dentro da cadeia. set. 2015. **Educação UOL**. Disponível em: <

<http://educacao.uol.com.br/noticias/2015/09/08/detento-e-o-primeiro-de-sp-a-obter-ensino-superior-dentro-da-cadeia.htm>>. Acesso em: 16 jun. 2015.

SCHLÜNZEN, Elisa; RINALDI, Renata; SANTOS, Danielle. Inclusão escolar: marcos legais, atendimento educacional especializado e possibilidade de sucesso escolar para pessoas com deficiência. In: **Caderno de formação: formação de professores educação cultura e desenvolvimento/Universidade Estadual Paulista. Pró-Reitoria de Graduação; Universidade Virtual do Estado de São Paulo. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2011.**

SEVERINO, Antônio Joaquim. **Metodologia do trabalho científico**. 23 ed. São Paulo: Cortez, 2007.

TRUFFI, Renan. Fundação CASA sob suspeita. **Carta Capital**. Disponível em: <<http://www.cartacapital.com.br/revista/819/o-crime-do-desperdicio-5976.html>>. Acesso em: 20 de mar. 2015.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DA PARAÍBA. Universidade Estadual inaugura no Serrotão, o primeiro campus universitário dentro de um presídio no país. jun. 2013. Disponível em: <<http://www.uepb.edu.br/universidade-estadual-inaugura-no-serrotao-o-primeiro-campus-universitario-dentro-de-um-presidio-no-pais/>>. Acesso em: 16 jun. 2015.

VOLPI, Mário. **Sem liberdade, sem direitos**: a experiência de privação de liberdade na percepção dos adolescentes em conflito com a lei. São Paulo: Cortez, 2001.

VIANNA, Ana Luiza. Abordagens metodológicas em políticas públicas. In: **Revista de Administração Pública**. v.30, n.2, p.5-43, mar./abr., 1996.

GLOSSÁRIO

Conceitos Foucaultianos

ARQUEOLOGIA - edificação/construção dos saberes e poderes.

ÉPISTÉMÊ - disposição de elementos em um ordenamento geral que possibilitam construções de saberes; não são saberes.

SOLO POSITIVO ou *TOPOS* - local de ordenamento de fatos e coisas onde se concretizam “desejos de verdades”.

SUJEIÇÃO - processo de fazer-se sujeito (pessoa).